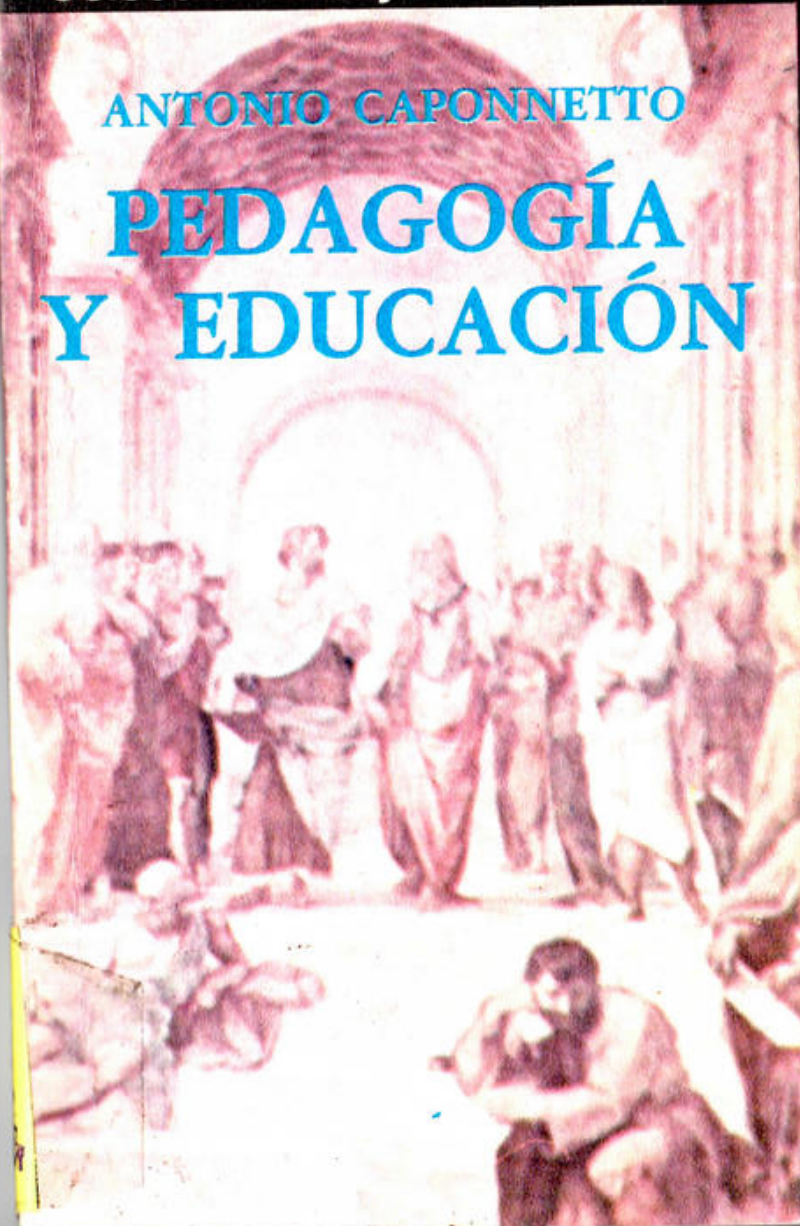




Colección Ensayos Doctrinarios

ANTONIO CAPONNETTO

PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN



ANTONIO CAPONNETTO egresó como Maestro Normal Nacional de la Escuela Normal de Profesores Nº 2 "Mariano Acosta", y posteriormente como Profesor en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (U.N.B.A.).

Ejerció la docencia sucesivamente en los niveles primario, secundario y terciario; siendo ya varias las camadas de alumnos que encuentran en sus enseñanzas una guía esclarecedora y segura. Actualmente, se desempeña en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Su relación con el magisterio y con la educación no se agota pues en el terreno de las teorizaciones —siempre importantes, sin duda— sino que es un vínculo vital no interrumpido y alimentado a diario por una vocación firme.

Dictó numerosas conferencias en la Capital y en el interior del país. Participó como expositor en simposios, seminarios y Congresos Nacionales e Internacionales, dedicándose en los últimos años, por iniciativa del Instituto de Promoción Social Argentina (IPSA) y con el respaldo de prestigiosos especialistas a la preparación de Cursos de Perfeccionamiento docente, una tarea de cuyos buenos frutos dan testimonio la calidad de las solicitudes formuladas por personas e instituciones representativas tanto en el territorio nacional como en el exterior.

ANTONIO CAPONNETTO se desempeña también como investigador en el Instituto de Ciencias Sociales (FADES-CONICET) entregado al estudio de Los arquetipos sociales y su configuración axiológica y a la búsqueda del valor epistemológico de los arquetipos y las mentalidades en el área de la historia y las disciplinas humanísticas.

Lleva publicado diversos trabajos, sobre temas histórico-culturales, religiosos y educativos; tales como: Las falsificaciones históricas, Aportes para una historia del Modernismo en la Argentina, La ciudad y la Virgen, Defensa y pérdida de nuestra identidad escolar, Crisis y posibilidades en la enseñanza de la historia, La contaminación de la cultura por lo pseudoespiritual, La subversión en la enseñanza, Sobre Formación Moral y Cívica, etc. Además de numerosos artículos periodísticos y de variadas recensiones bibliográficas. Tiene en preparación otros ensayos relacionados por un lado con sus investigaciones específicas en el CONICET, y por otro, con sus inquietudes nunca abandonadas por el pensamiento histórico hispanoamericano.

En este intelectual argentino se combinan armoniosamente el rigor científico, sometido a la más estricta me-

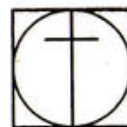
INV: 10799
CA: 370
300.



ANTONIO CAPONNETTO

PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

La crisis de la contemplación
en la Escuela Moderna



COLECCIÓN
ENSAYOS DOCTRINARIOS

COLECCIÓN ENSAYOS DOCTRINARIOS

1. Abelardo PITHOD / CURSO DE DOCTRINA SOCIAL
2. Antonio CAPONNETTO / PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

A JORDÁN BRUNO GENTA
Maestro de la Verdad.

© 1981 by CRUZ Y FIERRO EDITORES
Hecho el depósito que indica la ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

*Prohibida la reproducción total o parcial
sin permiso de los editores*

"...Yendo de camino, entró en una aldea, y una mujer, de nombre Marta, lo recibió en su casa. Tenía ésta una hermana llamada María, la cual, sentada a los pies del Señor, escuchaba su palabra. Marta andaba afanosa en los muchos cuidados del servicio, y acercándose dijo: Señor, ¿no te preocupa que mi hermana me deje a mi sola en los quehaceres? Dile, pues, que me ayude. Respondió el Señor y le dijo: Marta, Marta, tú te inquietas y te preocupas por muchas cosas, pero sólo es necesaria una. María ha escogido la mejor parte, la que no le será arrebatada."

LUCAS 10, 38-42.

PRÓLOGO

Escuela, palabra tan frecuente como tergiversada en el uso diario, significa originaria y principalmente ocio, es decir, el sitio reservado a la contemplación.

El olvido de esta idea basal por las corrientes pedagógicas predominantes y por el mismo ejercicio de la actividad docente, ha producido una crisis educacional, cuyos alcances más hondos, pocas veces —aunque muy claramente— han sido advertidos.

Crisis de la Educación, y crisis del Hombre. Difícil panorama que se presenta ínsito dentro de un contexto conflictivo mucho más amplio y abarcador. Buscar sus causas, señalar las características, seguir paso a paso su desarrollo, es una forma de contribuir a enmendar los desaciertos, poniéndolos en evidencia, e indicando a la par los rumbos adecuados. Sin el conocimiento de la enfermedad, raramente se recupera la salud y hasta en el mismo padecer se halla una voluntad de cura. "Lo

misterioso es que el sufrimiento —dice E. Jünger— genera fuerzas superiores de restablecimiento.”

Pero esta tarea, que exige una perspectiva filosófico-pedagógica, y que es, en definitiva la que hemos intentado, no puede hacerse sin actitud crítica, en tanto, ella se incorpora naturalmente al análisis investigador.

Crítica no significa aquí enjuiciamiento ilimitado de todo, ni constante ejercicio del subjetivismo; sino simplemente, exégesis, visión explicativa de los hechos. Mas esto supone rozar no sólo los prejuicios corrientes, sino los “juicios científicos” más reiterados, y a veces, considerados así pese a su inconsistencia. De ahí el tono polémico que acompaña a muchas de nuestras páginas. Tono que, en rigor, nos fue impuesto por los contenidos analizados y no por una razón metodológica.

Ocurre que los criterios científico-educacionales modernos, y los científicos en general, adolecen a nuestro entender de una visión reduccionista de lo humano, potenciando por norma su aspecto temporal y terreno, y desestimando u omitiendo a veces, todo lo que apunte a lo sobrenatural y trascendente. Se cae, pues, en un cientificismo que confunde toda ciencia con las ciencias positivas, y que deja fuera de consideración lo que no sea cuantitativamente verificable y empíricamente demostrable. Lo grave es que eso que deja afuera, es lo que define sustancialmente al hombre. Sin contar tampoco la insuficiencia de un sistema que necesita acudir a la especulación para “demostrar” que lo único válido son los conocimientos no especulativos.

Nuestras reflexiones, por el contrario, parten de la afirmación del hombre como ser creatural, como

creatura de Dios, hecho a su imagen y semejanza y convocado desde su origen a una misión eterna.

Consecuentemente, la educación debe abarcar a todo el hombre, pero dando prioridad a lo que es preeminente en su naturaleza creatural, esto es, el alma, la vida del espíritu, el destino sobrenatural. Y aquí es donde cobra especial énfasis el ocio contemplativo, la primacía de la contemplación sobre la acción, del ser sobre el hacer y el tener.

Esta tarea exige —y con urgencia— un cambio en la formación y en la disposición docente. Si el problema del hombre contemporáneo —y no creemos que haya aquí discrepancia— es ante todo axiológico, esto es, crisis de valores fundamentales, el maestro que necesitamos debe definirse fundamentalmente por su visión metafísica y vocacional de la realidad. No por la habilidad didáctica, la pericia técnico-profesional, o la capacitación laboral, temas en los que tanto se insiste.

Corresponde a la Escuela y al Magisterio acercarse a la interioridad del hombre y de la cultura con el fin de recuperar la serenidad, el equilibrio, la proporción en todo. Y es aquí donde se necesita el reencuentro con los verdaderos modelos, los arquetipos perennes que promueven la grandeza y la adhesión a los valores superiores.

Rehabilitación de la vida contemplativa y práctica de la Pedagogía de los Arquetipos, en esto podría sintetizarse nuestra propuesta.

Y al decir nuestra, en realidad abusamos de la expresión, pues en definitiva no nos pertenece, porque no hemos querido ser ni novedosos ni originales, sino rescatar del abandono aquellos principios que forjaron la Identidad del Occidente Cristiano, y por ende de nuestra Nacionalidad.

Se ha exagerado tanto con el afán del cambio y las novedades, que todo intento por reivindicar el Orden y la Jerarquía en los hechos, es casi siempre desautorizado por extemporáneo.

Sin embargo, creemos con Chesterton que en medio del caos actual, hoy, "lo verdaderamente revolucionario es el Orden. Toda Revolución, como todo arrepentimiento, es una vuelta".

Lo auténticamente valioso es la Verdad, que no pasa ni cambia, que no depende de los usos y las modas, que es preciso proclamar y servir aun a riesgo de la incompreensión y el vacío, o de tener que escribirla —como quería Nietzsche— con la propia sangre.

VIGENCIA Y PÉRDIDA DE LA IDENTIDAD ESCOLAR. LAS ETAPAS HISTÓRICAS DE LA CRISIS

INTRODUCCIÓN



No será novedad, sin duda, sostener el estado crítico de la educación. Valga el lugar común, en tanto permita iniciar un análisis de esta crisis, cuyas causas resultan ser más profundas que las habitualmente consideradas.

Una excesiva preocupación por cuestiones circunstanciales —planes, programas, contenidos, estructuras— parece haber descuidado lo sustancial. No se trata de reducir la importancia y la legitimidad de aquellas cuestiones, sino de centrarlas en el contexto que las haga significativas, y éste no puede ser otro más que el de la *esencia* y el *fin* de la educación. Es decir, importa definir ante todo la misión de la Escuela, su tarea inherente e identificatoria.

Esto supone una dirección metafísica, por la que no se muestra proclive la actual pedagogía, volcada más bien a la eficacia de fórmulas y recursos. Y sin embargo, a la hora de hacer definitivamente inteligible la crisis educativa, en espera de una so-

lución igualmente definitiva, no se pueden soslayar las reflexiones últimas, *formales*, en el sentido aristotélico del término.

Es Pieper quien nos recuerda que "el nombre con que denominamos los lugares en que se lleva a cabo la educación e incluso, la educación superior, significa ocio". Y es más, la fiesta —la celebración— es el origen íntimo y fundamental del ocio, y ambos hallan su sentido en el culto.

"El culto tiene con respecto al tiempo un sentido semejante al que tiene el templo con relación al espacio. Templo quiere decir que una determinada superficie se separa, deslindándola del resto del suelo que se utiliza... y que esta superficie cercada se transfiere, por decirlo así, a los dioses; se la sustrae al aprovechamiento. Mediante el culto y gracias a él se separa también del tiempo un espacio de tiempo limitado, y este tiempo no se «utiliza», queda «sustraído» a la utilización. Es el espacio dedicado a la fiesta... y es en este período de tiempo dedicado a la fiesta donde únicamente puede desarrollarse y perfeccionarse el ocio."¹

Nuestra palabra Escuela —*Sjólé* en griego, *schola* en latín— no significa sino ocio, y éste, como vimos, no hace referencia a las pausas laborales, a la holganza o a las horas libres entre tarea y tarea. Es la actitud del alma por la que el alma ve, por la que asciende y se reencuentra con el Orden Creado. La actitud superior y personalísima que nos

¹ PIEPER, J.: *El ocio y la vida intelectual*. Ed. Rialp. S.A. 2ª edición, 1970, pp. 12, 68, 70 y ss.

descubre más allá del trajín diario la recóndita armonía de la existencia, la a veces callada pero siempre presente omnipotencia de Dios.

Quiere decir, entonces, que la *Escuela posee por naturaleza, un significado cultural, religioso y hasta sacro. Es por eminencia el lugar reservado a la contemplación, al cuidado de la vida interior y a la elevación de la inteligencia*. El sitio donde se cultiva y preserva lo divino que habita en cada criatura, la imagen y semejanza del Creador. En la Escuela es donde el hombre se religa con Dios buscando la Sabiduría, y halla en el Maestro, el ejemplo de un lento y reposado ejercicio de las potencias del alma.²

Así lo entendieron los antiguos y aun los primitivos, para quienes la acción educativa estaba raigalmente asociada con el sacerdocio y la fe. Basta recorrer históricamente los pueblos orientales y occidentales y aun las remotas comunidades prehistóricas. Siempre es trascendente, sobrenatural, el lazo último y decisivo que congrega a los aprendices en torno de sus maestros.

La misma *escritura* —aprendizaje esencial de la Escuela— era considerada como cosa sagrada de origen e inspiración divinos; conocerla era poseer la clave de lo mistagógico, estar en la huella del conocimiento simbólico.

La notoria estimación en que se tenía a los escribas está relacionada precisamente con esta idea. No es el manejo de las prácticas contables o administrativas lo que acredita su relevancia, ni el do-

² Aquí el término Escuela —y en adelante cada vez que aparezca con mayúscula— está utilizado como sinónimo de lugar dedicado a la enseñanza, sin exclusión de ningún nivel. Aunque como se verá, son varios los tópicos que se refieren al nivel medio.

minio de los instrumentos de uso, sino el contacto directo con los saberes superiores, la tutela constante de la divinidad. El prestigio de la clase ilustrada consistía, como dice Dawson, en ser

“la guardadora de la tradición sagrada de la cual dependía la propia existencia de la civilización”.³

Este significado profundamente religioso de la iniciación cultural, adquiere en Grecia un sentido pleno, porque Grecia descifra ante todos los siglos, el secreto de la sabiduría. Para aquella estirpe de Filósofos, Oradores y Poetas —estirpe de la que procedemos en legítima herencia— *ser sabio consistía en asomarse al mundo de las esencias por encima de las contingencias terrenales. El hombre culto era el mousikos aner, esto es, el salvado y santificado por las musas; firme en la certeza y en la esperanza de que algún día, reposaría para siempre en los Campos Eliseos junto a las almas de los grandes.*

“La vida cultural —notó acertadamente Marrou— aparecía así en esta tierra como un pregusto de la vida bienaventurada de las almas favorecidas por la inmortalidad. Más aún, la vida cultural era el medio para obtener este privilegio. La labor de la inteligencia, la práctica de las ciencias y las artes, eran un seguro instrumento de ascesis que, purificando el alma de las máculas que dejan las pasiones terrenas, la iban liberando poco a poco de los

³ DAWSON, C.: *La crisis de la educación occidental*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1962, p. 9.

vínculos agobiadores de la materia... Cosa divina, pasatiempo celestial, nobleza de alma, la Paideia se revestía de una especie de luminosidad que le confería una dignidad superior, de orden propiamente religioso.”⁴

“La Paideia —explica Jaeger en su magnífica obra homónima— se definía como el camino hacia Dios”... “Si hay un camino de formación espiritual del alma por el cual, mediante la tendencia hacia la sabiduría, se puede progresar hacia un ser más alto y por tanto, hacia una más alta perfección, este cambio es, según las palabras de Platón en el Teeteto, el de la «semejanza con Dios».”⁵

Basta pensar en Sócrates para tener un ejemplo de maravillosa contundencia. Es Sócrates quien hace de su enseñanza un servicio a los dioses y del magisterio una fidelidad continua y renovada a sus principios inmutables.

Y a la hora de la muerte —suprema lección, se ha dicho con acierto— los discípulos escucharon reverentes su recomendación final a Critón para que no olvidase el debido sacrificio al dios en acción de gracias.⁶

Desde entonces la celda de Sócrates se ha convertido en el símbolo de la auténtica libertad, en el signo ennoblecedor de la docencia —fiel en el Amor a la Verdad hasta la Muerte, fiel en el amor a sus alumnos sin concesiones a la vulgaridad ni al

⁴ MARROU, H. I.: *Historia de la educación en la Antigüedad*. Eudeba, 3ª ed., 1976, pp. 120-121.

⁵ JAEGER, W.: *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México, 3ª ed., 1978, pp. 697 y 1077.

⁶ Véase: PLATÓN: *Fedón*.

miedo—. La palabra encendida de Sócrates en la cárcel es un magisterio arquetípico, sólo superado por el Magisterio Redentor de la Cruz.

Había pues, entre aquellos hombres, un vínculo más alto que la simple transmisión de conocimientos y que, precisamente, dio perdurabilidad y proyección a la obra. Es en ese vínculo donde halla su razón de ser y de existir toda empresa educativa.

El *Cristianismo* conservó y perfeccionó esta idea. Con él, la Escuela alcanza una dimensión hondamente teológica. La *ecclesia* será su expresión más exacta. Maestros y alumnos aprenderán allí, que el modelo de toda acción educativa se centra en Cristo. Imitarlo será la única garantía de santidad y salvación.

Entonces, el sentido cultural y contemplativo de la educación cobra un impulso ascendente, cuyos mejores frutos recogerá el Medioevo. La *Patrística* y la *Escolástica* signan estos tiempos de una sustantiva grandeza. Las palabras del Eclesiástico —“la Sabiduría se adquiere en el ocio” (38, 24)— adquieren plena normatividad.

Ninguna época como ésta ha logrado tan acabadamente el ideal educativo, y a despecho de tantas visiones parcializantes, en ninguna época como en el Medioevo, se disiparon tanto las sombras y la oscuridad. Ahí está el siglo XIII para demostrarlo. *Santo Tomás Magister*, *San Luis Rey* y *Dante Poeta*, son testimonios irrecusables de un sistema cuyos beneficios no se limitaban a la vida intelectual, sino que se extendían al ejercicio del poder, a las estructuras sociales de las *Civitas*, a la *Christianitas* toda.

“La imagen que mejor ilustra el efecto de estos sistemas —dice Dempf— es la catedral gótica. En ésta y en la Escolástica se patentiza

la universalidad amplísima con que la Edad Media concibe y expresa en espíritu o en piedra su visión del mundo así como su audaz y armoniosa concepción lógica y arquitectónica.”¹

No se trata de idealizar un tiempo que, como todo lo humano no estuvo exento de yerros, pero quien demore la mirada serenamente en él, advertirá esa preeminencia de la vida contemplativa que mencionábamos, y lo que es más importante, advertirá cómo esa preeminencia no sólo no obstaculizó sino que posibilitó las grandes realizaciones exteriores, pero las posibilitó armónicamente con ese *aferramiento* de lo subalterno a lo principal, sin transformar en fin lo que tiene carácter de medio; sin quitar la esencia a las cosas ni convertir en absoluto lo relativo. En el orden educacional, fue la *pedagogía del Humanismo Cristiano*, tan distinta a los modernos humanismos, y que Walsh ha sintetizado expresivamente en estos términos:

“La inteligencia busca la felicidad por la Verdad, la Conciencia, la felicidad por lo que es recto, justo, bueno; el gusto, la felicidad por lo que es bello... De ahí que el humanismo cristiano persiga la felicidad no solamente ordenando los sentidos hacia el alma, sino también ordenando el alma hacia la gloria de Dios. Los varios caminos para buscar la felicidad se reconcilian mejor cuando se corona la razón con la Revelación en la búsqueda de la Verdad, la conciencia con los

¹ DEMPFF, ALOIS: *La concepción del mundo en la Edad Media*. Bibl. Hispánica de Filosofía. Ed. Gredos. Madrid, 1958, p. 7.

divinos mandamientos y consejos en la persecución de la virtud y el gusto con la gracia sobrenatural en la persecución de la belleza.”⁸

Actualmente, como se deduce sin esfuerzos, se está muy lejos de esta concepción. Las nuevas corrientes pedagógicas han impuesto un sesgo marcadamente *naturalista y secularizante*, dando primacía a lo útil, a lo empírico y a la practicidad. La praxis se ha acentuado a tal extremo que ya no se habla de otium, ni de interioridad contemplativa, ni de la fecundidad del silencio, pero se plantean a diario “salidas laborales”, contenidos técnicos, carreras breves de productividad inmediata. El resultado es una Escuela negada a sí misma, quebrada en su identidad.

Consecuentemente, toda la trama educacional se ha visto alterada, al punto que no siempre es posible reconocer detrás de una acción pedagógica su verdadera naturaleza educativa.

“En el ocio contemplativo —dice García Hoz— se halla la más noble dedicación humana. Y justamente *al servicio de tal dedicación nació la escuela*... ¿no se ha olvidado actualmente de su primera raíz? En este olvido está su pecado y halla también su castigo, porque si sólo educara a los alumnos para ser trabajadores útiles, estaría haciendo una tarea negativa para la humanidad.”⁹

⁸ WALSH, G. S. J.: *Humanismo Medioeval*. La espiga de oro. Bs. As. 1943, pp. 15-17.

⁹ GARCÍA HOZ, V.: *La tarea profunda de educar*. Ed. Rialp. 2ª ed. Madrid, 1962, p. 46.

Y sin embargo, como veremos, ésta parece ser la dirección que ha tomado la Escuela contemporánea sujeta al influjo de una pedagogía equívoca.

Pero llegado aquí, nuestro planteo necesariamente se amplía, porque esta caída de la Escuela, esta desorientación pedagógica, esta crisis educacional, en suma, no es un fenómeno aislado y extemporáneo; por el contrario, se inserta naturalmente dentro de una crisis más general y totalizante de la que es al mismo tiempo causa y consecuencia, víctima y victimaria.

“Crisis de nuestra civilización” la llamó Belloc, “crisis del mundo moderno” la denominó Guenon o sencillamente como crisis de nuestra era, la analizaron entre otros Spengler, Toynbee, Jaspers, Mannheim, Sorokin u Ortega, para citar a algunos pensadores de diversas procedencias y orientaciones.¹⁰

Si tuviéramos que sintetizarla, hallando un común denominador de todos estos diagnósticos, diríamos que la *masificación y el inmanentismo* la definen. Ellos parecen ser los rasgos dominantes que, a su vez, incluyen otros muchos.

Por la masificación, la visión de la realidad se

¹⁰ Remitimos a ORTEGA Y GASSET, J.: *La Rebelión de las masas*. Col. Austral. Espasa Calpe Argentina. Madrid, 1964; GUENON R.: *La crisis del Mundo moderno*. Lib. Hue-mul. Bs. As., 1966; MANHEIM, K.: *Hombre y Sociedad en época de crisis*. Ed. Leviatán. 1958; *Diagnóstico de nuestro tiempo*. F. C. E. 1961; SOROKIN, P.: *La crisis de nuestra era*. Espasa Calpe Argentina. Bs. As., 1948; JASPERS, K.: *El ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Ed. Labor. Barcelona, 1932; SPENGLER, O.: *La Decadencia de Occidente*. Espasa Calpe, Bs. As.-México. 1952. Reiteramos que estos son sólo ejemplos representativos de la larga nómina de autores y de obras en los que puede analizarse el tema de la crisis contemporánea. Una cuestión cuyo tratamiento extensivo escapa obviamente a los alcances y posibilidades de este trabajo.

ha tornado igualitarista y niveladora, mensurable y utilitaria. Más que el Orden y la Proporción —preocupaciones tan clásicas— el hombre moderno busca garantizar la eficacia y el éxito, valores que, en el lenguaje corriente significan casi siempre obtener el beneplácito de la mayoría, la consideración de la opinión pública. Por eso, van desapareciendo los auténticos modelos, los paradigmas, y los nuevos que se presentan y publicitan, son esos líderes ocasionales y fugaces que mueven las pasiones del vulgo, la adhesión multitudinaria y masiva. Nietzsche ha dicho sobre estas figuras palabras tan duras como ciertas.¹¹

Por la masificación, el número se ha sobrevalorado sobre la calidad. Esto explica, tal vez, la preponderancia y el prestigio cada vez mayor que ejerce la matemática y no precisamente por lo que ella tiene de disciplina especulativa, sino en la medida que proporcione dominio y poder; porque es opinión generalizada que "los números mandan"; y esto fascina a los espíritus contemporáneos.

Con razón, Sombart, quería hablar de "la era del récord" para aludir a esa reverencia por la cifra que franquea todos los límites y las marcas, propia de quienes están dominados por la exterioridad, de ese hombre que, como dice Sciacca,

"está llevado a vivir más exteriormente que interiormente, recuerda todas sus citas, menos las que tiene consigo mismo... Pesar y medir es el criterio".¹²

¹¹ NIETZSCHE, F.: *Del nuevo ídolo*. En: *Así hablaba Zaratustra*, pp. 61 y ss. Ed. del Círculo de Lectores. Bs. As., 1973.

¹² Véase SOMBART: *El Burgués*. Contribución a la historia moral e intelectual del hombre económico moderno. Bs. As.,

Por la masificación, en definitiva, los hombres están dispuestos actualmente a dar preeminencia a *lo más sobre lo mejor*, a explicar *lo principal* por *lo subordinado*, mediatizando así la Autoridad y aun la Virtud.

Consecuentemente, *la desacralización y la secularización* tornaron naturalista, rígidamente inmanente, el amplio espacio de las manifestaciones humanas. Casi todo ha llegado a estar confundido, desproporcionado, sin verdadera ubicación jerárquica, subvertido. El *ámbito de lo sobrenatural* ha sufrido la ocupación de *lo temporal*; la *dimensión vertical* cede ante la presión de un fuerte *horizontalismo*. Y todo esto ocurre con gran perjuicio para el hombre y para la Escuela. ¿Qué papel juega ésta dentro de la crisis? ¿es ella quien la ha suscitado, o quien más ha recibido los impactos del conflicto?

Sin intentar aquí una explicación exhaustiva, nos parece que la respuesta correcta integra las dos opciones. Por eso, decíamos antes que *la educación es causa y consecuencia, víctima y victimaria de la crisis*.

Víctima y consecuencia porque en el gran proceso disociador de los fundamentos de la sociedad occidental, ella ha recibido —junto con la Religión— los impactos más fuertes. Pero causa y victimaria porque se ha plegado a ese proceso, creyendo que su misión era responder a las exigencias de los cambios sociales, satisfacer los apremios de la sociedad en vez de conformarla y encauzarla hacia el Bien; subordinarse a las veleidades de los tiempos, pero

Oresme, 1953; y SCIACCA, M. F.: *Fenomenología del hombre contemporáneo*. Cuadernos de la Dante N° 11. Asociación Dante Alighieri. Bs. As., 1957, p. 6.

de un tiempo al que todos percibimos como fuera de quicio, desordenado y caótico.

Se ha ido modelando así un *nuevo tipo de hombre*. Lejos de la vida contemplativa, inmerso en el uso y la fabricación de las cosas, pagado de sus propias realizaciones, que pocas veces incluyen las de índole espiritual. Algunos, no sin razón, lo han denominado "*hombre ptolemaico*" el hombre "*neoptolemaico* y *neoprotagórico*".¹³

"Después del largo silencio que le fue impuesto desde Sócrates y desde Platón —dice S. Cotta—, Protágoras resurge victorioso junto a Ptolomeo... Con imperturbable seguridad, el hombre se ha atribuido el dominio sobre la naturaleza y ha ejercitado con prepotencia una soberanía provocadora que tiende a negar la realidad de las cosas y someterlas a la propia y discrecional voluntad", él se "ha encerrado en el círculo de una satisfecha contemplación de sí mismo... Desde muchos puntos de vista, el hombre ptolemaico se siente pues asaltado por una antigua tentación: la voluntad de ser Dios..."¹⁴

Pero no acaba aquí su fisonomía, pues en "*la ideología neoptolemaica y neoprotagórica*" —continúa agudamente Cotta— *la naturaleza universal del hombre queda reducida a su mero hacer*".¹⁵

¹³ Véase COTTA, S.: *El hombre ptolemaico*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1977; *El desafío tecnológico*. Eudeba, 1970. Otro enfoque similar en: FOLLIET, J.: *Adviento de Prometeo*. Ed. Criterio. Bs. As., 1954.

¹⁴ COTTA, S.: *El hombre...* Ob. cit., pp. 157, 164 y 176.

¹⁵ Idem ant., p. 175.

"El hombre de hoy ya no se define por su ser... sino principalmente por su hacer... Hoy el significado del *homo faber*... define la inteligencia como la capacidad de fabricar objetos artificiales, y en particular, utensilios que sirvan para hacer utensilios... El *homo faber* de la era tecnológica, es pues, esencialmente, un creador de artefactos... Lo artificial ocupa una posición cada vez más vasta, no sólo cuantitativamente en esta vida, sino cualitativamente más importante y decisiva. Su extraordinaria proliferación tiende, en efecto a transformar al hombre en un agente de segundo grado que anima y dirige máquinas... las cuales, por su mayor perfección y potencia, lo sustituyen con ventaja en actividades reservadas hasta ahora para él." ¹⁶

La Escuela, si verdaderamente quisiera seguir siendo tal, o mejor dicho volver a ser tal, tendría que plantearse seriamente esta problemática. Todo indica que, contrariamente a lo debido, los actuales sistemas y teorizaciones pedagógicas no hacen sino promover y estimular la posición extraviada. Ya veremos, por ejemplo, al comentar la tecnología educativa, hasta qué punto ella conspira contra la naturaleza contemplativa de la criatura, transformando al hombre, efectivamente, en "un agente de segundo grado". Y sin embargo la tecnologización de la enseñanza, según se insiste a diario, se perfila cada vez más intensamente como la modalidad docente del futuro.

Conviene no engañarse al respecto, porque un análisis superficial podría decirnos que ese reem-

¹⁶ COTTA, S.: *El desafío...* Ob. cit., pp. 80-84.

plazo del hombre por la máquina es beneficioso, en tanto le deja mayor tiempo libre y por ende mayor posibilidad de ocio. Pero aquí subyace una forma sutil del mismo error.

En primer lugar, *el ocio contemplativo no es hijo del tiempo libre ni sinónimo del mismo*. Porque el ocio contemplativo, no es "no tener nada que hacer" u horas para holgar, sino, como vimos, *una actitud del alma, un hábito espiritual* que si no se cultiva y fomenta será en vano cualquier organización cronológica. En tal sentido, el aumento de tiempo libre puede hasta resultar nocivo, pues aprovechando esa insuficiencia contemplativa del hombre contemporáneo,

"la creciente importancia del tiempo libre ha conducido a la creación de toda una industria para estos fines. Los «consejeros para el tiempo libre» —dice Bolte— se están convirtiendo en un importante grupo de nuestro mundo profesional... Con este motivo se plantea la cuestión de si este desarrollo acrecienta aún más la conducción del hombre". "¿No le robará cada intento de programar para él su tiempo libre el último resto de espontaneidad e intimidad que aún pudiera conservar? Observadores críticos afirman hoy que las posibilidades de un verdadero ocio, que ofrece el mayor tiempo libre, simplemente no pueden ser aprovechadas, porque el individuo, sea por presión social o por falta de capacidad para resistir, realiza también durante el tiempo libre su trabajo de consumidor, es decir, que dejan que le organicen su tiempo libre."¹⁷

¹⁷ BOLTE, K. M.: *La sociedad en transformación*. Fundación Foessa. Euramérica S. A. Madrid, 1970, p. 66.

La solución, entonces, no estará dada por la planificación tecnológica, sino por *la educación en el ocio y para el ocio*. Una educación que termine con ese "yerro aniquilador del utilitarismo", del que habla K. Lorenz, y que ha hecho del hombre un esclavo del tener, incapaz de reflexionar, incapaz "para estar a solas con su propio yo", temeroso "de encontrarse consigo mismo aunque sólo fuera por un instante".¹⁸

La sociedad se halla en crisis; la Escuela participa de ella como objeto y sujeto, causa y efecto; pero el problema no es de hoy, ni se ha gestado abruptamente. Reconoce pasos, graduaciones y matices que lo hacen inteligible, y en su conjunto puede decirse que constituye un proceso revolucionario paralelo y análogo al ocurrido en otras áreas de la vida humana.

El actual panorama educativo, con sus graves negaciones y omisiones, es pues, la resultante de un largo desarrollo cuyos pasos fundamentales pasaremos a analizar con la convicción y la esperanza de que pueda contribuir a un saneamiento decisivo.

¹⁸ LORENZ, K.: *Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada*. Plaza Janes S. A. Barcelona, 1974, pp. 37, 41 ss.

I. EL RENACIMIENTO: SU ACTUALIDAD PEDAGÓGICA

Si bien toda periodización en lo que tiene de esquemática comporta riesgos y dificultades —y la tradicional periodización por edades tiene las suyas— podemos afirmar que es en el Renacimiento, entendido en su acepción clásica, esto es, siglos xv y xvi del desarrollo histórico europeo, cuando se esbozan y atisban ligeramente los rasgos que, radicalizados y exagerados, configurarán posteriormente las teorías pedagógicas más avanzadas.

“Con el Renacimiento empieza la educación moderna. Los métodos pedagógicos que entonces se entrevén no se desarrollarán y perfeccionarán, sin duda, sino más tarde. Las doctrinas nuevas no pasarán a la práctica más que poco a poco, pero desde el siglo xvi, la pedagogía ya está en posesión de sus principios esenciales. A la educación de la Edad Media... va a sucederle otra que... sustituirá con estudios reales las verbales sutilezas de

la dialéctica, que dará a las cosas preferencia sobre las palabras.”¹

Este juicio de Compayre nos muestra las pautas fundamentales del cambio. Las Ciencias Naturales y luego las Físicas y Exactas pasan a ser los únicos estudios reales; es decir, válidos, verificables y convenientes. Los saberes especulativos —teológicos y filosóficos, las humanidades en general— serán “sutilezas verbales”; mientras el mundo fáctico, mensurable y cuantitativo tendrá “preferencia sobre las palabras”. Ya veremos la vigencia de esta errónea valoración. Es que al margen de los matices diferenciadores que pudieran establecerse, lo cierto es que el Renacimiento

“inicia el proceso de desacralización... que resulta del nuevo interés que ofrecen las experiencias científico-naturales. Esa búsqueda de la esencia del acontecer real en causas intrínsecas e inmanentes, expresa un creciente predominio de lo sensible-racional sobre lo ideativo-trascendente, de lo que resulta una laicización de la vida y el consiguiente relego de las exigencias religiosas del plano histórico-social al de las conciencias individuales”.²

Y este proceso, no sólo no ha concluido, sino que, y ateniéndonos ahora al campo exclusivamente educativo, no faltan razones para creer que está llegando a su punto culminante.

El Medioevo había buscado forjar un arquetipo:

¹ COMPAYRE, G.: *Historia de la Pedagogía*. Librairie Classique Paul Delaphane. París, 1887, 5ª ed., pp. 76-77.

² CASTELLÁN, A. A.: *Filosofía de la historia e historiografía*. Ed. Dédalo. Bs. As., 1961, pp. 89-92.

el Caballero Cristiano, el hombre esencial, “que no se sabe dependiente del mundo y del éxito, sino de sí mismo y de Dios”.³ La educación renacentista, en cambio, se propondrá un hombre crítico, relativista y cambiante. El hombre de la duda y la discusión, de la razón sin fronteras; firmemente naturalista y terreno. Un hombre que sería la medida de todas las cosas, como se recordaba con insistencia, el “deus in terris” del que hablaba Ficino:

“Tal vez la diferencia fundamental —dice Mannheim— entre un hombre de la Alta Edad Media y el hombre del Renacimiento, puede hallarse en la fuente de autoridad sobre la que cada uno de ellos se basa para formar sus juicios.

El hombre de la Edad Media tiene una Iglesia y una Jerarquía sacerdotal junto a un orden social, relativamente establecido, que lo guía... El hombre del Renacimiento... desarrolló una forma de confianza en sí mismo... él es en cierto modo su propio juez.”⁴

En esta perspectiva, la enseñanza debía exaltar necesariamente el subjetivismo, la libertad y el jue-

³ GARCÍA VALDECASAS, A.: *El Hidalgo y el Honor*. Revista de Occidente, 1948, p. 63.

⁴ MANNHEIM, K.: *Introducción a la Sociología de la Educación*. Ed. Revista de Derecho Privado. Madrid, 1966, p. 69.

MANNHEIM se nos presenta aquí —en su obra póstuma— como un testigo imparcial. Serenidad argumental a la que ha llegado, tras largo, complejo y fecundo itinerario.

Resultan igualmente ilustrativas sobre este aspecto las palabras de ALFRED WEBER: El humanismo “crea el tipo de hombre que si bien se halla ligado espiritualmente en muchas direcciones, sin embargo, en cuanto a sus juicios, se halla situado sólo ante sí mismo” (WEBER, A.: *Historia de la Cultura*, F. C. E., 8ª ed., México-Bs. As., 1965, p. 231).

go por sobre la exigencia, el esfuerzo y la obediencia. La indulgencia y la espontaneidad en desmedro de la disciplina, el contacto directo con las cosas, desestimando la reflexión, las enseñanzas de la naturaleza antes que las del maestro. Un excesivo optimismo lo recorría todo. La misma religión —que obviamente no se rechazaba— tenía un valor instrumental. Era útil para infundir normas y conductas sociales; resultaba una eficaz salvaguarda de la convivencia. Todo esto ha sido explicitado directamente por los principales educadores de la época.

Rabelais es uno de los más representativos. Su célebre *Gargantúa y Pantagruel* tiene el alcance de un programa, en el cual la Tradición escolar, centrada en el culto y por ende en el ocio contemplativo, es desechada por inservible, a la par que se resalta la actividad productiva y lúdica.⁵ Ninguna hora del día debe perderse ni desaprovecharse. Todo está organizado sobre la base de actividades, y hasta los momentos de reposo adquieren sentido en función de nuevas y más variadas actividades.⁶

Durkheim lo ha señalado con agudeza:

“La idea que domina toda la obra de Rabelais es el horror por lo que es reglamentario, disciplina, obstáculo puesto a la libre expansión de la actividad. Todo lo que contiene los deseos, las necesidades, las pasiones de los hombres es un mal. Su ideal es una sociedad donde la naturaleza liberada de constreñi-

⁵ VITTORINO DA FELTRE (1378-1446) por ejemplo concebía la educación como jocosidad y a su escuela de Mantua la llamó *Casa Giocosa*.

⁶ RABELAIS: *Gargantúa y Pantagruel*. Centro Editor de América Latina. Bs. As., 1969, tomo I, cap. XXIII y ss.

mientos pueda desarrollarse con toda libertad.”⁷

Esta visión —ajena al sosiego del alma, al ascetismo y las virtudes interiores— no podía sino fructificar y guiar a la mentalidad moderna volcada al hedonismo y al materialismo. Así lo reconoce expresamente Lucien Febvre en su obra *La Religión de Rabelais*; éste, dirá, es

“un espíritu independiente... emancipado de muchos prejuicios que en su torno tenían entonces curso forzoso... Pero conste que digo: para su época, y esto implica con bastante claridad que entre su libertad e independencia de espíritu y la nuestra no hay grandes diferencias”.⁸

Es verdad que la pedagogía renacentista no se agota en Rabelais, ni todas sus innovaciones han tenido el mismo rumbo. Más aún, algunos de esos educadores renacentistas tienen una bien ganada celebridad —pensamos en el Cardenal Cisneros o en Luis Vives— pero acierta Febvre cuando la coloca como antecedente de nuestra modalidad actual; porque aquella corriente antropocentrista y pragmática entonces perfilada, no se ha detenido hasta nuestros días; porque esos “prejuicios” que se co-

⁷ DURKHEIM, E.: *La evolución pedagógica en Francia*. Tomo II, p. 12.

⁸ FEBVRE, L.: *La Religión de Rabelais. El problema de la incredulidad en el siglo XVI*. Biblioteca de Síntesis Histórica. México. UTEHA, 1959, p. 397.

Sobre RABELAIS véase: HERMANS, F.: *Histoire Doctrinale de l'Humanisme Chretien*. II Casterman. Tournai, París, 1948, cap. III.

menzaban a abandonar y a denominar así, despectivamente, son los mismos que el hombre de hoy sigue marginando de su alma, pues, como diría Thibon, ha desertado de la Eternidad.

II. REFORMA Y CARTESIANISMO

La Reforma y el Cartesianoismo aportaron lo suyo. Tanto el libre examen como la duda metódica abrieron un resquicio en la noción de autoridad partiendo desde la autosuficiencia de la razón, pero de una razón que ocupa ahora todo el lugar de la inteligencia y que además deja de ser contemplativa. En adelante, la verdad quedará diluida en un racimo de pareceres y opiniones, el criterio objetivo será la propia subjetividad y el hacer exitoso y concreto el punto de referencia de toda certidumbre.

El manifiesto rechazo de Lutero por la filosofía —“no era cristiano [afirmó] quien reclamase el título de filósofo”—,¹ recuerda esa enfermedad del espíritu que Sócrates llamó *misología*; es decir, odiar la sabiduría, aborrecer al logos, “el mayor de

¹ Cit. por ZURETTI, J. C.: *Compendio de Historia de la Educación General y Argentina*. Ed. Marcos Sastre. Bs. As., p. 176.

todos los males".² Por eso, "su influencia fue perjudicial y destructora de la enseñanza superior y secundaria. Sus declaraciones trajeron la decadencia de las universidades. Nadie rebajó como él la razón".³ Pero

"no debemos olvidar —recuerda Caturelli— la formación occamista de Lutero, y así se comprende su combate contra la razón especulativa, y porque el gran heresiarca puso en el centro de toda explicación del mundo al propio yo. Aunque Cristo cargue con todos los pecados del hombre, éste, en este mundo, es autónomo, y por eso, si bien abre Lutero el camino al irracionalismo voluntarista, por eso mismo, aunque parezca paradójico, permite el desarrollo del racionalismo. Como Lutero lo quería, lo importante no será ya la contemplación (de la que se burló tantas veces), sino la acción. La acción puesta como acto primero supone una razón autónoma que tiende, cada vez más, a colocarse a sí misma como único criterio de verdad".⁴

Todo el espíritu reformista, principalmente el *Calvinismo*, va a exaltar el papel de la acción, y de la acción exitosa,

"la actividad en este caso —comenta Erich Fromm— asume un carácter compulsivo: el individuo debe estar activo para poder supe-

² PLATÓN, ob. cit., p. 50. Ed. Espasa Calpe Argentina. Col. Austral. Bs. As., 1966.

³ ZURETTI, J. C., ob. cit., p. 176.

⁴ CATURELLI, A.: "La contaminación del pensamiento filosófico en el inmanentismo moderno y contemporáneo". En: *La Contaminación ambiental*. Bs. As., Oikos, 1979, p. 304.

rar sus sentimientos de duda y de impotencia... El hecho de tener éxito (en las actividades) constituía un signo más o menos distintivo de ser uno de los elegidos".⁵

Paralelamente, el Racionalismo fue quebrando el nexo entre *la razón y la Revelación*, entre *el conocimiento racional y el mistagógico*, produciendo ese "*desencantamiento del mundo*" que tan hondamente vislumbró Max Weber.⁶

"La Racionalidad propia de nuestra moderna cultura occidental tiene una característica propia: está caracterizada por su dimensión ética... Racionalidad significa o puede significar el rechazo de un vínculo tradicional, de una adhesión o de una fe en un canon válido... El Renacimiento suplantó la rectitud ética de las aspiraciones del conocimiento... por la rectitud objetiva del conocimiento empírico...

La creciente racionalización intelectualista que tiene lugar bajo el impulso de la ciencia positiva y de la técnica científicamente orientada, significa una creciente y determinada toma de conciencia de "que siempre que se quisiera, podría el hombre experimentar, de que, en principio, no habría poderes misteriosos y de los que no pudiera darse cuenta,

⁵ FROMM, E.: *El miedo a la libertad*. Ed. Paidós. Bibl. del hombre contemporáneo. Bs. As., 1966, p. 123.

⁶ WEBER se ocupa de este importante tema en varios momentos de su obra: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Tübingen, Mohr, 1947, t. I, pp. 237 y ss. "Askese und Kapitalistischer Geist". En: *Idem ant.*, T. II, p. 163 y ss. y en la clásica obra *Die Protestantische Ethik und Geist des Kapitalismus*.

sino más bien que, en principio, todas las cosas pueden ser dominadas por el cálculo. Esto significa el desencantamiento o demitologización del mundo".⁷

Con Descartes, el racionalismo llegará también, aunque por caminos distintos, a puntos semejantes. Pese a la religiosidad personal que parece haberle sido característica, su parcialidad metafísica lo movió a proponer un ideal prosaico que reducía la educación a un medio para asegurar el confort y el bienestar.

"En lugar de la filosofía especulativa enseñada en las escuelas —escribió— es posible encontrar una práctica, por medio de la cual... podríamos... hacernos dueños y poseedores de la naturaleza, lo cual es muy de desear, pues nos permitiría gozar de los frutos de la tierra y de todas las comodidades que hay en ella".⁸

Está claro que la propuesta pedagógica de Descartes apunta a conformar un animal satisfecho, un individuo de molición y disfrutes, un sujeto hábil y práctico, pero no una persona, ni un ser ónticamente pleno.

Está claro igualmente cómo el Racionalismo conduce por un lado al solipsismo y por el otro al

⁷ BRIE, R. J. y BENGOCHEA, S. L.: *Racionalización en la Sociología de Max Weber*. Santa Fe. Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral, 1967.

⁸ *Oeuvres de Descartes: Discours de la Méthode & Essais*. V. VI, pp. 61-62. Publiés par Charles Adam & Paul Tannery Sous les auspices du Ministère de L'instruction publique. Paris. Leopold Cerf. Imprimeur-Editeur; 12, Rue Saint Anne, 1902.

pragmatismo, a ese afán "por encontrar una práctica" que permita usufructuar los bienes de este mundo. Pero lo que no advirtió quizá, Descartes, es que tales afirmaciones sentaban el precedente de actitudes tan contemporáneas, propias incluso de algunos representantes neomarxistas como Marcuse o Horkheimer, por las cuales se cifran las esperanzas en la técnica, en el dominio antropocéntrico de sus productos. Una esperanza secularizada y terrena que hizo pensar a C. W. Mills —intelectual de la Nueva Izquierda— que, en el futuro, el hombre podrá convertirse en un Robot Alegre.⁹

Si se medita la actualidad del proyecto pedagógico, ínsito en todas las modernas teorizaciones educativas, se comprenderá tal vez la gravedad de sus consecuencias. Estamos propiamente en el terreno de la disociación educativa. La inteligencia ya no se complace en la búsqueda de lo mejor para sí ni reposa en el hallazgo de las esencias; por el contrario, es el abandono de la especulación la que nos brindará esa práctica materialmente reconfortante y útil, dispensadora de compensaciones placenteras.

Es fácil advertir que, se quiera o no, estamos en la antesala de la cosmovisión marxista, y que el marxismo no necesita explicitarse como tal para propagarse, pues constituye ya, como dice Sciacca, "una forma mentis difundida en el mundo".¹⁰

La influencia cartesiana se ha dejado sentir no-

⁹ Sugerimos la lectura de: DÍAZ ARAUJO, E.: *Marcuse o el Profeta de la Subversión*. Ed. Mikael, N° 3, Paraná, 1977; SCASERRA, O.: "La teoría crítica y Horkheimer". En: *Sociológica* N° 1. Bs. As., 1978; y BRIE, R. J.: "March Bloch o la secularización de la Esperanza". En: *Verbo*. Año XX, N° 184, julio de 1978.

¹⁰ SCIACCA, M. F.: *Fenomenología...*, ob. cit., p. 11.

toriamente en el emplazamiento de la matemática como "recurso didáctico universal", como canon centralizador de gran cantidad y variedad de categorías educativas. Jordán Bruno Genta, lo señaló con claridad:

"Nuestro siglo ha instaurado, además, el monopolio pedadógico de las matemáticas. No solamente el estudio de las diversas ciencias... está vertebrado en las matemáticas, sino que el recurso didáctico universal para enseñar cualesquiera saberes es el sistema del cálculo numérico y de las ilustraciones geométricas; planos, mapas, esquemas, enumeraciones, catálogos, diagramas, estadísticas y gráficos de todas clases. Lo mismo para enseñar las partes de una casa que para enseñar las partes del alma, el movimiento de un cuerpo que la historia de la Patria... La concepción mecánica... que define nuestra mentalidad de modernos radica en la función rectora cada vez más exclusiva que vienen ejerciendo las matemáticas en todos los dominios del saber humano, desde comienzos del siglo XVII, a partir de Descartes y Galileo... El hábito de cálculo y experimentación se ha generalizado tanto y ha llegado a ser tan absorbente y abusivo que sólo se admiten los resultados obtenidos por tales métodos, trátase de un problema físico o de un problema moral".¹¹

¹¹ GENTA, J. B.: *El filósofo y los sofistas*. Curso de introducción a la Filosofía. Diálogos socráticos de Platón. Bs. As., 1949, pp. 18-19.

El incremento de la *psicometría*, la inferencia de postulados conductistas y conexionistas en la delineación del aprendizaje,¹² el sustrato cuantitativo de gran parte de la psicopedagogía experimental, son muestras innegables de ese prevalecimiento de lo mensurable, de lo técnico y lo mecánico, aun en cuestiones altamente espirituales.

Sorokin, que ha estudiado el tema con maestría, mostró los alcances y las consecuencias de lo que no dudó en llamar *Quantofrenia* y *Testomanía*.¹³ La manía por los tests, que en el fondo encierra el prurito incontrolado de medirlo, contarlo y numerarlo todo.

"Vivimos en una época de testocracia, mediante nuestros tests de inteligencia, estabilidad emocional, carácter, aptitud, tendencias inconscientes y otras características de nuestra personalidad, los testócratas deciden en gran parte nuestra vocación y ocupación. Desempeñan un papel importante en nuestros ascensos y descensos de categoría, y en nuestros éxitos y fracasos en posición social, reputación e influencia. Determinan nuestra normalidad o anormalidad, nuestra inteligencia superior o estupidez definitiva, nuestra lealtad o posibilidad de subversión... han sustituido al Ángel de la Guarda, ya pasado de moda que se suponía que guiaba la vida de cada persona... Por todo esto, son responsables en

¹² Véase por ej.: SÁNCHEZ HIDALGO, E.: *Psicología educativa*. Caps. XII y XIII. Río Piedras. Puerto Rico. Ed. Universitaria, 1965. 4ª ed., y HILL, W. F.: *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Ed. Paidós. Bs. As., 1966.

¹³ SOROKIN, P. A.: *Achaques y manías de la Sociología moderna y ciencias afines*. Aguilar S. A. Ed. Madrid, 1957, caps. IV al VIII.

gran parte de nuestra felicidad o desgracia y finalmente de nuestra larga vida o muerte prematura".¹⁴

Ocurre —continúa Sorokin— que esta preocupación *metrofrénica* ha progresado rápidamente en el campo de los estudios psicosociales con detrimento de ellos, y "amenaza ahora anegar en sus sombrías aguas muchas investigaciones no cuantitativas, así como muchas que son realmente cuantitativas".¹⁵ Volveremos más adelante sobre este aspecto.

En pleno siglo xvii junto al Reformismo y al Cartesianoismo, *el influjo Baconiano* hará notar su presencia en el corazón mismo de la Escuela: *la Didáctica*.

Comenio y Ratke —considerados sus primeros sistematizadores— darán un giro utilitario a la práctica docente, la que deberá fundamentalmente proporcionar "a todos" el conocimiento y el uso de las cosas. Es cierto que Comenio no marginó la Fe y la piedad de la tarea educativa; más aún, su cristianismo —aunque sincrético y heterodoxo— determina los fines y los móviles. No obstante, el núcleo de su pensamiento, como el de *Locke* en Inglaterra, expresa el ideal baconiano:

"Saber es poder... En adelante el saber no será... una mera meditación ociosa, un diálogo como en los días de Platón o una metafísica como era para Aristóteles. El saber será un negocio, es decir una negación del ocio, un nuevo poder... Con Bacon muere el amor por la ciencia desinteresada... En el subtítulo

¹⁴ Idem ant., p. 88.

¹⁵ Idem ant., p. 88.

de su obra maestra *Novum Organum* se hace explícito el propósito central de su vida: el reino del hombre —«regno hominis»—. No quiere el aumento del saber sino en cuanto significa aumento del poder".¹⁶

Semejantes posturas debían desembocar obligadamente en *el Iluminismo*, con el cual se completa y clausura la destrucción de la naturaleza educativa. Todo lo que vendrá después —el Positivismo, el Pragmatismo, la Escuela Activa, etc.— ya estaba, en alguna medida dentro del Iluminismo. Así, la pedagogía moderna, pretendidamente opuesta a la que llama, no sin error, tradicional, reconoce su inspiración en el espíritu de la Ilustración, y se llega a la paradoja de obligar a aprender "tradicionalmente", que no debe ser un pedagogo "tradicional".

¹⁶ MAEZTU, M. DE: *Historia de la Cultura Europea*. Ed. Juventud Argentina. Bs. As., 1941, p. 119.

III. EL ILUMINISMO

A tal extremo logró el Iluminismo imponer sus transformaciones que ellas parecen hoy lo normal, y todo intento por rehabilitar el sentido originario de la educación, si no pasa inadvertido, es desautorizado por impropio.

El *laicismo* —instituido coercitivamente por el Estado— cerró abruptamente ese significado cultural, religioso y sacro de la Escuela. El *naturalismo*, acabó exaltando lo menos humano hasta negar lo Sobrenatural; el racionalismo anuló el conocimiento de lo mistagógico; el “creer para entender” de Isaías, se convirtió en un entender de espaldas a la fe y el *enciclopedismo* sustituyó las verdades eternas por una suma inacabable y absurda de conocimientos. He aquí la síntesis de las transformaciones iluministas, el programa de la secularización contra el que en vano se combatirá, si no se tiene en claro la raíz y la esencia del problema.

El nombre de *Rousseau* cruza pedagógicamente el siglo XVIII. Sus errores son en gran parte los erro-

res del siglo, y el núcleo de su esfuerzo revolucionario es sustancialmente el mismo del movimiento al que representa.

El ideal rousseauiano, desechado por el sentido común y la verdadera ciencia educativa, es el del hombre rebelado contra Dios y contra el Orden Natural; y no obstante su condición utópica y nociva, algunas de sus consideraciones fundamentales siguen teniendo adherentes y subyacen en las actuales teorías escolares.

El constante hincapié en la autonomía del educando, en sus derechos y prerrogativas; la exagerada creencia en las condiciones educativas de todos sus intereses y apetencias; el recurso abusivo al juego y a las manualidades; la convicción optimista en las bondades del niño para autorregular su disciplina y su aprendizaje; el naturalismo como base y eje de la vida; el enfrentamiento dialéctico entre la madurez y la niñez hasta la idolatría de la infancia, son algunos de los rasgos rousseauianos que están presentes —notoriamente presentes— en las modernas concepciones.

Rousseau, empero, fue verdaderamente frontal en sus consideraciones.

“Aborrezco los libros —dijo—, hay que reemplazarlos por las cosas. ¡Las cosas, las cosas! nunca me cansaré de repetir que damos demasiada importancia a las palabras... Me atrevo casi a asegurar que el estado de reflexión es un estado contra natura, y que el hombre que medita es un animal depravado.”¹

¹ ROSSEAU desarrolla esta idea en el Libro II de su *Emilio*. Véase: ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o la Educación*. Biblio-

Este enfrentamiento dialéctico palabras-cosas no tiene nada que ver con la disputa medieval sobre el nominalismo y el conceptualismo. También la Escolástica bregaba contra quienes desgajaban la realidad, reduciendo las entidades existentes a términos en el lenguaje. La posición tomista es, al respecto, integradora; ni empirista ni racionalista. “*Cognitio intellectus nostri tota derivantur a sensu*”. Quiere decir, que el hombre conoce a partir de los datos sensibles, de lo particular y concreto; mas no se acaba allí el conocer humano, pues, en nuestra mente hay más de lo que los sentidos nos revelan; hay contenidos distintos de los que proceden por la experiencia. Y aquí es justamente, donde llega la naturaleza eminentemente reflexiva, meditativa, del hombre.²

El planteo rousseauiano, en cambio, es completamente desintegrador. Las cosas deben reemplazar a las palabras; la depravación de la naturaleza consiste en contemplar.

Esta elocuente afirmación contiene en su totalidad, la falacia y el daño de la pedagogía moderna. Menospreciar las palabras y erigir en su lugar las “lecciones de cosas”, es conspirar contra la creatura, contra la más específica y peculiar condición humana; y es alzarse contra el Autor de la Palabra; contra el mismo Verbo Encarnado.

Negar la primacía y el valor de la palabra es renunciar a la dignidad de persona, al rango onto-

teca Científico-Filosófica. Madrid. Daniel Jorro. Ed. Calle de la Paz 23, 1916. V. I. Véase igualmente: *Discurso acerca del origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Ed. Aguilar Madrid S. A. 1973.

² Véase al respecto: ROUSSELOT, P. S. J.: *L'Intellectualisme de Saint Thomas*. Bibliothèque des Archives de Philosophie. Gabriel Beauchesne et ses fils éditeurs a Paris, Rue de Rennes, 117, 1936.

lógico distintivo; y es impedir que el hombre realice el único acto que lo análoga con Dios, porque la creación divina —esto lo ha enseñado Platón para siempre— encuentra su semejanza más acabada en el arte de la definición.³

“El arte divino de la Creación tiene su analogía más próxima en el acto de afirmar lo que es o de intuir una forma bella, más bien que en el acto de hacer o de producir. En otros términos, se trata de aclarar que el acto de crear se comprende mejor a través de la contemplación intelectual que de la práctica manual o técnica”.⁴

“Si queremos buscar entre las actividades propias del hombre la que está más próxima y es más semejante al Acto de Crear, la encontraremos en la actividad intelectual más pura y más desprendida de lo material... o lo que es lo mismo, el acto de nombrar un ser, de llamarlo por su nombre, indicando quién y es y haciéndolo venir a presencia... El «Hacer» divino tiene su analogía más próxima en el arte de la palabra... Hablar con propiedad, llamar a las cosas por su nombre, saberlas distinguir y jerarquizar, esta actividad especulativa teórica cuya plenitud se alcanzaría en la Contemplación pura, es la que mejor y más adecuadamente nos permite comprender el Acto de la Creación.... En

³ PLATÓN: *El sofista*. En: PLATÓN, *Obras Completas*. Ed. Anaconda. Bs. As., 1946.

⁴ GENTA, J. B.: *La Idea y las Ideologías*. Diálogos metafísicos de Platón. La teoría de las ideas en la demostración de la inmaterialidad y de la libertad del alma. Ed. del Restaurador. Bs. As., 1949, p. 207.

el principio es el Verbo y no el trabajo. Primero es nombrar las cosas y después es hacerlas. La tarea perentoria que nos incumbe a nosotros occidentales, es precisamente la rehabilitación de la palabra restituyéndola a su prestigio antiguo, a su nobleza original”.⁵

Si se piensa cuán lejos está la pedagogía moderna de esta preocupación esencial, se advertirá la proporción y los alcances de la crisis educativa.

Además el Iluminismo dejó su impronta en la política educacional. Desde entonces, la mayoría de las legislaciones ha aceptado —a veces sin saberlo— aquellos principios de *Mirabeau*, *Talleyrand*, *La Charolais*, *Rolland*, *Turgot* o *Condorcet*; que, en suma, no son otros que los de “la secularización de la educación”;⁶ una total laicización de la cultura y el consiguiente afán utilitario. El “único objetivo —dirán— es hacerle gozar al hombre de todos sus derechos...”. “En las escuelas, se enseña lo que es necesario para cada individuo, lo que necesita para disfrutar de la plenitud de sus derechos”.⁷ Nos parece estar oyendo voces de actualísima vigencia.

Tal vez, la herencia más notoria de la pedagogía iluminista sea el fastidioso y denostado *Enciclopedia*. En él parece alcanzar plena realización el ideal de Comenio de enseñar todo a todos. Pero este postulado implica por lo menos dos grandes riesgos. El primero —señalado oportunamente por *Maritain*— consiste en creer que “es posible aprenderlo todo”, pero paradójicamente, en ese todo

⁵ *Idem ant.*, pp. 210-211.

⁶ MANGANIELLO, E. M. y BREGAZZI, V. E.: *Historia de la Educación*. Lib. del Colegio. Bs. As., 1968, 19 ed., p. 185.

⁷ *Idem ant.*, p. 188.

no se incluyen los saberes esenciales; ni la prudencia, ni la experiencia, "que es un fruto del sufrimiento y del recuerdo", ni "la intuición ni el amor".

"Hay cursos de filosofía —sigue Maritain— mas no existen cursos de sabiduría... ni la intuición ni el amor son materias de instrucción... ambas son don y libertad. Más aún, siendo esto así, la educación debe preocuparse ante todo de esas dos cosas.⁸ La educación debería enseñarnos el modo de estar siempre enamorados y de qué nos deberíamos enamorar. Los grandes acontecimientos de la historia fueron obras de grandes amantes, de santos, de hombres de ciencia y de artistas, y el problema de la civilización es dar a cada hombre probabilidades de ser santo, sabio o artista".⁹

El otro gran riesgo del enciclopedismo es que en su afán de abarcar dos totalidades, la de los contenidos y la de los destinatarios de los mismos, reduzca la educación a un adiestramiento; a un amaestrar más o menos breve o largo, pero inevitablemente eficaz. Algo de esto hay en el concepto de Bloom sobre el "aprendizaje para el dominio".

Para Bloom,

"debe partirse de la base de que la casi totalidad de los estudiantes son susceptibles de dominar lo que se les enseñe con la condición

⁸ MARITAIN, J.: *La educación en este momento crucial*. Desclée de Brouwer. Bs. As., 1965, pp. 35-36.

⁹ CLUTTON-BROCK, A.: *The ultimate belief*. Nueva York, 1916, p. 123. Cit. por MARITAIN: *Idem ant.* pp. 36-37.

de que arbitren los medios y las actividades adecuadas para este aprendizaje de dominio... Plantearse el aprendizaje para el dominio es plantearse una estrategia que... trate de desarrollar los talentos de todos antes que invertir tiempo y dinero en predecir y seleccionar los talentos".¹⁰

Sin dejar de reconocer la meritoria —aunque tal vez utópica— aspiración de Bloom; ella encierra ese horror que caracteriza al espíritu moderno, por todo lo que sea distinción y jerarquías naturales. La enseñanza no supondrá rigor, ni selección de talentos, porque decir que todos serán mejores, es justamente negar lo mejor.

Llama la atención no sólo en el caso de Bloom, sino en el de muchos autores modernos, la facilidad con que garantizan el aprendizaje de todo a todos, el simplismo con el que suprimen las limitaciones y uniforman los dones personales. La denominada tecnología educativa ha contribuido a reforzar esta idea con un optimismo casi irreflexivo, pero lo cierto es que esa totalidad cognoscible —de objeto y sujeto— no es integradora, pues va dirigida exclusivamente al ámbito de lo temporal. Lo concerniente a la vida religiosa queda al margen de las miras pedagógicas, como si lo sobrenatural no fuera propio de la tan mentada condición humana.

El sentido común de las madres, suele dar en esto mucho más pruebas de idoneidad que los especialistas ad usum; pues, si se las interroga sobre la educación de sus hijos, ligarán inmediatamente

¹⁰ BLOOM, B. J.: *Evaluación del aprendizaje*. Troquel. Bs. As., 1975, cap. 3.

esta tarea no tanto con la transmisión inacabada e indiscriminada de informaciones y datos, sino con una determinada formación axiológica que incluye necesariamente valores ético-religiosos; concepción que está arraigada aun en los padres no creyentes, como lo prueba el hecho paradójico —que nos consta personalmente— de tantos alumnos de colegios religiosos cuyos padres o abuelos son conocidos agnósticos o incrédulos.

La pedagogía moderna, creyendo superar el enciclopedismo, no ha hecho sino revitalizarlo con una sola diferencia. El enciclopedismo dieciochesco era *intelectualista*; el de nuestros días, decididamente *empirista*. Cuando *Dewey*, y a partir de él tantos otros, hablan de “saturar el espíritu de experiencia”, no está sino reemplazando un repositorio por otro, en el cual ya no se acumulan datos, pero sí hechos.

Lo decididamente criticable del enciclopedismo entonces, no es como frecuentemente se dice que obligue al ejercicio de la memoria o de cierta elocuencia expositiva; tampoco su tantas veces aludida inservibilidad. El rigor, lo malo es que toda esa vorágine informativa, todo ese fárrago de datos o hechos no hacen sino esquematizar la inteligencia, agobiarla de superficialidades y alejarla cada vez más del hábito de los Principios. Es por eso que el enciclopedismo —en el mejor de los casos— sólo ha generado sabihondos enfatuados, ignorantes de lo esencial, hábiles “mercaderes de conocimientos”, pero no sabios.

“No sé si me he convertido en un hombre culto —comenta E. Sábato— pero puedo garantizar que ya olvidé en forma casi total lo que me inyectaron a lo largo de mis estudios

primarios y secundarios como paradójico resultado de querer enseñarnos todo. No enciclopedismo muerto, ni catálogo... no información sino formación, no pretender enseñarlo todo... La sabiduría es algo diferente, sirve para convivir mejor... para resistir en la desgracia y tener medida en el triunfo, *para saber qué hacer* con el mundo cuando los sabihondos lo hayan conquistado, y en fin, para saber envejecer y aceptar la muerte con grandeza. Para nada de eso sirven las isoterms y logaritmos... La verdadera educación tendrá que hacerse no sólo para lograr la eficacia técnica indispensable sino también para formar hombres integrales”.¹¹

¹¹ SÁBATO, E.: “Reflexiones sobre nuestra educación”. En *Clarín*, 11-5-78.

IV. POSITIVISMO Y PRAGMATISMO

El siglo XIX verá el desarrollo del *Positivismo* y el despuntar del *Pragmatismo*. Uno y otro alcanzarán concreción plena en todo el movimiento de la *Escuela Activa*, que con sus distintas vertientes llegará hasta nuestros días infundiéndole su orientación directa o indirectamente.

Pestalozzi y *Froebel* anticiparon el camino. El primero hará de las "*lecciones de cosas*" el núcleo de su método. Con él, la enseñanza se manualiza aun en aquellas asignaturas de contenido más especulativo. Esto contribuirá a la cosificación intelectual que aún padecemos, pues la inteligencia sustituye la abstracción por la corporización y las herramientas y utensilios desplazan a las reflexiones estrictamente teóricas. Paralelamente se exalta la autonomía del educando, recalcando su actividad espontánea y libre en desmedro de la presencia magisterial.

Froebel resaltará aún más estos atributos del educando. La noción —que difusamente esbozaron

algunos renacentistas— de la jocosidad y el juego como elementos educativos, será aplicada por él en sus famosos *Kindergarten* hasta convertirla en sistema didáctico.

Este aspecto merece algún detenimiento; porque bien es cierto que el juego ocupa un papel primordial en la vida infantil, y que ciertas posturas rigeristas tendieron a ignorar toda su riqueza potencial, negando así la posibilidad de contar con un recurso valioso. San Agustín, por ejemplo, en pleno siglo IV, reprochaba esta insuficiencia que llevaba a los mayores a “castigar como delitos los juegos infantiles sin reparar que ellos son para los pequeños verdaderas ocupaciones”.¹ Pero reconocido esto, convengamos también que *no hay aprendizaje sin sistematización y análisis y por lo tanto sin sacrificio y dolor*. Y esto también lo vio San Agustín y lo repetían continuamente los antiguos.

La posición de Froebel al absolutizar el juego y la infancia, cosa que ni los mismos chicos hacen, cae en el error de convertir un medio en fin, mientras suprime del proceso enseñanza-aprendizaje todo elemento sacrificial. Muchos de los actuales pedagogos han exacerbado esta posición, al punto de considerar la acción del adulto y de la escuela como obstaculizantes de la libre naturaleza infantil.

Si se piensa en esa proclividad a remarcar la sensación de triunfo, que encierran algunos proyectos de “escuelas sin grados”;² si se piensa igual-

¹ TIRADO BENEDÍ, D.: *Antología pedagógica de San Agustín*. Ed. Ensayos Pedagógicos de Fernández Ed. S.A. México, 1966, p. 145.

² Véase por ej. LAFOURCADE, P. D.: “Análisis crítico de la estructura organizativa de la escuela graduada”. En *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* (I.I.E.). Año 4, marzo 1978, Nº 15.

mente en la hasta hace poco aplicada tesis del “*ingreso irrestricto*” a la Universidad, se comprenderá a dónde puede llegar una pedagogía centrada en lo lúdico. La idea dominante es que todos resulten gratificados con el aprendizaje y la enseñanza; propósito por cierto encomiable, pero la experiencia concreta ha demostrado —y esto es lo objetable— que esa gratificación propuesta no es la natural delectación a la que llega la inteligencia cuando aprehende e internaliza contenidos esenciales, sino el resultado del facilismo que rebaja el nivel de exigencias y el grado de disciplina intelectual hasta hacerlo todo pedestre.

No sólo los contenidos se abaratan y desjerarquizan, también la autoridad se resiente por el prurito de “no hacerse notar”, de “acortar distancias”, de volverse excesivamente accesible para “que nadie se sienta mal”. Y en este camino, la misma Escuela deberá cambiar de fisonomía, abandonar su rostro tradicional —demasiado solemne, demasiado adusto— para parecerse cada vez más a un club, a un parque de diversiones.³

Por otra parte, en el caso concreto de nuestro país, el juego y el deporte han experimentado en los últimos tiempos una sensible valoración, de inci-

³ Pudo verse, no hace mucho “el nihilismo educativo de algunas pedagogías liberadoras... una pedagogía del «no poder»... «nadie educa a nadie», ha sido un lema bajo cuya inspiración murieron de impotencia muchos proyectos educativos... Desde las posiciones más mesuradas de la desescolarización hasta las proclamaciones de la muerte de la escuela, pasando por ciertas posiciones extremas en la idea de autosugestión, la idea central parece ser la de «abatir el principio de autoridad», con lo que no se logra definir de qué manera pueden sustentarse nuevas instituciones o por qué caminos sería factible estructurar en la realidad una sociedad sin instituciones”. BRUERA, R. P.: “La cuestión del Poder Educativo”. En: *Revista del I.I.E.* Nº 1, p. 7.

dencias no siempre positivas en la vida escolar. No nos detendremos aquí en una explicación del fenómeno de cuya condición de objeto de análisis se ha abusado hasta el absurdo. Notemos sencillamente que muchas clases y turnos de exámenes fueron suspendidos por festejos en los que no siempre se conservó aquella virtud tan preciada por los clásicos: la *eutrapelia*, esto es, la medida y el equilibrio en las diversiones. No nos referimos al aspecto moral, sino a esa sensación de omnipotencia lúdica que no sólo se apoderó por contagio de la mayoría, sino que proyectó su estilo en todas las áreas de la vida, entre ellas, y en buen grado, la educacional; con lo que hubo que soportar la propuesta de estudiar ya no para saber, sino para ser campeones.⁴

Refiriéndose a la pedagogía del juego, Hegel señala:

“...Se esfuerza por representar a los niños, en su ser que sienten incompleto, como si fueran completos, haciéndolos pagados de sí mismos; turba y profana su verdadera, propia y mejor necesidad, y produce, en parte, el desinterés para las relaciones sustanciales del mundo del espíritu; y en parte, el desprecio de los hombres porque a ellos como a niños se han representado los hombres mismos pueril y despreciablemente”.⁵

⁴ Lejos de nuestra intención desconocer el valor del juego y del deporte, pero el criterio lúdico, digamos concretamente el criterio futbolístico, no nos parece precisamente el más formativo y jerarquizante, sobre todo cuando se proyecta en ámbitos no deportivos. Piénsese en el Congreso Mariano celebrado en Mendoza, en 1980, llamado —y asumido así aun por algunos clérigos— “el mundial de la Virgen”.

⁵ J. W. F. HEGEL-WERKE, vol. VII: *Grundlinien der Philosophie des Rechtes oder Naturrecht und Staatswissenschaft*

Lo más alarmante es la intromisión de este enfoque en el ámbito que se define precisamente por la exigencia y la severa disciplina intelectual, esto es, en la *Universidad*. También ella ha sido tentada por la moda de lo fácil y permisivo, una actitud que pese a innegables intenciones y medidas correctivas, no se ha logrado disipar por completo. Subsiste aún la amenaza de aquella *Universidad de utopía* que tan bien caracterizó Patricio Randle:

“...se ataca la clase magistral, la enseñanza teórica y el examen... todo debe ser pragmático práctico, aplicado... ya no hay lugar para el diálogo socrático ni para la especulación pura... Todo es debate como en la televisión... La Universidad de utopía; a ella se acude... no para aprender sino para ser comprendido porque en ella ya no existe ninguna clase de rigor... Desaparece la vergüenza de no saber lo que debió ser estudiado, porque lo primordial es vivir intensamente el momento... Ya nada es difícil, ni hay que pasar por lo desagradable para llegar al goce intelectual... La Nueva Universidad Feliz es una universidad extravertida, una universidad divertida. Un manto de ligereza recubre todos los temas de contenido cultural o filosófico. Todo se conversa y no es necesario acudir a las fuentes. Sólo se leen fichas traducidas y extractadas que además son interpretadas con laxa elasticidad”.⁶

in *Grundrisse*. Suhrkamp Frankfurt A. M. 1970. III. l. c., 174, p. 328.

⁶ RANDLE, P. H.: *La Universidad en ruinas*. Ed. Almena. Bs. As., 1974, pp. 69-71.

El gran error de la Universidad fue avergonzarse de su misión y justificarse diciendo que ella ha de preparar para la vida y para la utilidad social. Sin duda, la Universidad debe prestar un servicio, el más alto servicio, cual es el cuidado de la inteligencia, pero no es su mérito subordinarse a los apremios de un ritmo pragmáticamente enloquecedor, ni acomodarse a los cánones de una sociedad en aguda crisis.

"La Universidad no debe adaptarse sin más a las exigencias de la sociedad... debe servir por cierto a la comunidad y a la Nación pero como institución que *la forma y la modela*. Más aún, es en parte responsable de la sociedad de la que forma parte, no es el furgón de cola de un proceso, sino uno de sus principales motores."⁷

El Positivismo ha hecho con *Herbart* y *Spencer* sus aportes más duraderos. Ellos han tenido en nuestro país una indiscutida resonancia, al punto que no sería exagerado afirmar que el grueso de los docentes se hallan —aun sin saberlo— fuertemente imbuidos de tales aportes. Es que el *Positivismo* llegó a ser *normativo y canónico*. Impuso su impronta al *normalismo* y los *maestros* egresaron *uniformados*.⁸ Otro tanto ocurría en el nivel terciario con los profesorado. El resultado fue una escuela desarraigada de la Tradición Nacional, cos-

⁷ BRIE, R. J.: "La esencia de la Universidad". En: *La Nación*, Bs. As., 29-8-76. Véase además: MONTEJANO, B. (h.): *La Universidad*. Gherzi Ed. Bs. As., 1979; y GENTA, J. B.: *Rehabilitación de la inteligencia*. Ed. del Restaurador. Bs. As., 1950.

⁸ Véase: DE MATTOS, A.: *Compendio de didáctica general*. Ed. Kapelusz, Bs. As., 1963, principalmente pp. 30-32.

mopolita y utilitaria, coactivamente laica y naturalista. El inmanentismo la define y agota.

Lo curioso es que hoy, la nueva pedagogía, denuncia como tradicional la de *Herbart* y *Spencer*, mostrándose a sí misma como opuesta y contraria. En algunos —como el conocido Alves de Mattos— esta contraposición llega al maniqueísmo. La educación "tradicional" resumiría todo lo malo; la nueva, en cambio, todo, absolutamente todo lo bueno.⁹

Habría que aclarar, no obstante, que el Positivismo, ya de signo herbartiano o spenceriano, lejos de representar la educación tradicional, configura prototípicamente la culminación de la Modernidad. Más aún las actuales corrientes pedagógicas contienen sustancialmente los mismos fundamentos que la llamada "educación tradicional". La supervivencia de este influjo lleva a visibles paradojas. Así, se enseña con el método de *Herbart*, que *Herbart* ha sido superado, se reprueba, expositivamente la modalidad expositiva, se obliga a memorizar que es incorrecto aprender de memoria, o se dictan densos apuntes sobre la inconveniencia de dictar apuntes. En una palabra: se impone la modernidad, "tradicionalmente".

El alza en la Escuela del criterio antimetafísico y antiteológico, el prurito de la eficacia y el éxito, el desdén por las artes liberales y la hipertrofia de lo técnico-industrial; la aceptación del evolucionismo, la extensión de las explicaciones sociológicas en ámbitos reservados a otras explicaciones, la sobreestimación de lo comercial y lucrativo, la pér-

⁹ El PADRE CASTELLANI ha satirizado genialmente a este normalismo en varias ocasiones. Véase, por ejemplo: "El Maestro", en *El nuevo gobierno de Sancho*, o "La Bocación de maestra y la vocación de maestro", en *Cabildo*, junio de 1944.

dida del sentido misional del magisterio, la importancia atribuida a lo instintivo, y la reducción del papel del maestro recalcando la autoformación del alumno, son todos postulados positivistas de comprobada vigencia.

Cuando *Spencer* proclama que "el primer requisito para el éxito en la vida es el de ser un buen animal" y por lo tanto que "el ascetismo desaparece de la educación",¹⁰ no está describiendo una condición humana de contingencia, sino elaborando un programa que subvierte hasta la total negación la naturaleza misma de lo educacional.

Para *Spencer*

"la felicidad y prosperidad de una nación depende de la organización física de sus habitantes",¹¹

de ahí la enormidad de sostener que

"una buena digestión, un pulso fuerte y un genio alegre son elementos de felicidad que no se pueden suplir con ningún género de ventajas exteriores".¹²

En cambio,

"el exceso de cultura es peligroso porque compromete la salud, y sin ninguna compensación en la vida, y de este modo hace doblemente amargas las desgracias".¹³

¹⁰ SPENCER, H.: *La Educación, intelectual, moral y física*. D. Appleton y Compañía. New York, 1913, 6 ed., pp. 184 y 191. SPENCER reitera constantemente estos conceptos.

¹¹ Idem ant., p. 191.

¹² Idem ant., p. 241.

¹³ Idem ant., p. 242.

Rotos definitivamente los vínculos con lo cultural, separada el alma de su rumbo más propio, y malgastada la inteligencia en conocimientos de uso, ya no son los modelos —los Arquetipos— los que habrán de mover al hombre a la imitación, sino los animales y su sentido de la comodidad zoológica. Ya no es el cultivo del logos la primerísima ocupación de la Escuela, sino, asegurar "la buena digestión" y "el pulso fuerte". Y ya no es la Religión, la garantía de salvación espiritual, sino "el culto a la ciencia", que "reinará como cosa suprema" siendo "lo verdaderamente irreligioso abandonarla".¹⁴

El pragmatismo de *Dewey* cerrará pedagógicamente el siglo XIX y abrirá el siglo XX. Lo serio es que a poco de concluir éste, no se advierte una rectificación que permita abrigar mejores expectativas. Los movimientos llamados de la Escuela Activa, de la Educación Nueva, y otras manifestaciones contemporáneas, convergen en un denominador común cuyos caracteres más notorios pasamos a reseñar críticamente. Se comprenderá entonces la extrema y sutil amenaza que representan, sobre todo si se considera que *estos principios son los que nutren, casi invariablemente, todos los programas de las carreras de Ciencias de la Educación de las que egresan los futuros docentes.*

¹⁴ Idem ant., p. 73-78. Para una visión sintética y global del pensamiento spenceriano, véase: GAUPP, O.: *Spencer*. Revista de Occidente. Madrid, 1930. Col. Los Filósofos V, VI.

V. LA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA: NOTAS DISTINTIVAS

El pragmatismo se ha convertido en el rasgo dominante y en la pauta de legitimidad de toda acción educativa. Cualquier esbozo pedagógico que no asegure la utilidad, es desechado. Hechos y cosas, experiencias y actividades, dinamismo y praxis, son reclamos imperativos de la nueva educación. La escuela ha llegado así a ser concebida como un taller —se habla naturalmente de “taller pedagógico”—, una fábrica, una industria y un laboratorio. Ninguna de estas denominaciones es arbitraria; aparecen en las obras de los principales metodólogos y tratadistas.

A la escuela se le pide que provea de trabajo y quehaceres, que asegure todo tipo de realizaciones concretas, que sea industriosa y técnica, valorando monetariamente el tiempo, según la conocida fórmula, y otorgando salidas laborales de aplicación inmediata. Ella deberá imitar las múltiples facetas productivas de la vida social.

"Nos toca vivir en una época tan disminuída, que marcha tan a contramano de los reales caminos del hombre, que estas nobilísimas palabras: abstracción, abstracto, abstraer, resueñan en nuestros oídos demasiado prácticos, como si fueran cosas huecas, vacías, sin valor ni vitalidad ningunas... Se ha apoderado de nosotros el frenesí de lo concreto, de lo tangible, de lo manuable... Por esto es que Marx ha conquistado el mundo con su repugnante sentencia pedagógica: «Los gérmenes de la educación en el futuro han de buscarse en el sistema de las fábricas»".¹

Veamos si no.

"El maestro ideal —dice C. Guillén de Rezzano— es el que hace hacer, en forma tal que el niño quiera hacer lo que hace. La palabra ha cedido en gran parte su lugar a la acción".² Hay que "sacar la escuela a la calle y meter la calle en la escuela."³

Hacer hacer, la praxis sobre el verbo y la calle en la escuela; no podía sintetizarse con más fuerza la destrucción de la identidad escolar.

Para Giovanni Gozzer, la crisis educativa actual se debe a que la escuela se ha convertido en "una fábrica de desocupados".

¹ GENTA, J. B.: *El Filósofo...* Ob. cit., pp. 258-259. Sobre el concepto educativo de Marx y sus alcances, puede verse: OUSSET, J.: *Marxismo-Leninismo*. Ed. Speiro S.A. Madrid.

² GUILLÉN DE REZZANO, C.: *Didáctica General*. Ed. Kapelusz, Bs. As., 1965, 12 ed., p. 47.

³ Ídem ant., p. 56.

"Esta expresión significa que las calificaciones otorgadas por la escuela secundaria-universitaria superan a menudo ampliamente el ofrecimiento de lugares de trabajo correspondiente a tales calificaciones. Está entonces alterada la tradicional correspondencia entre oferta y demanda".⁴

El problema educacional se resuelve así, para un representante de la moderna pedagogía, en función de "la inserción laboral de los egresados", y del "desequilibrio o desajuste entre los tipos de formación y su abundancia en el mercado producción-trabajo".⁵

Por otra parte, si se analizan los distintos métodos, ensayos, proyectos, planes y teorizaciones que se han dado en nuestra época, se comprobará esta dirección eminentemente pragmática, en donde el negotium —"hasta las ideas son negociables", dice Dewey— ocupa el lugar del ocio y la calle reemplaza al claustro. Se trata de un gravísimo desfasaje, pero de difusión tan generalizada que no sorprende ni preocupa.

Los nombres de Ellen Key, Ludwing Gurlitt, Gaudig, Kilpatrick, Wundt, Neumann, Claparède, Kerschensteiner, Demolins, son suficientemente representativos de esta realidad; como asimismo, los métodos Montessori, Decroly, Dalton, Winnetka, Cousinet, Jena, Mackinder, Howard, y tantos otros.⁶

⁴ GOZZER, G.: "La escuela y la economía". Reportaje aparecido en *Clarín*, 28-9-79, p. 35.

⁵ Ídem ant.

⁶ Véase al respecto: LUZURIAGA, L.: *La Pedagogía Contemporánea*. Bibl. del Maestro. Losada S.A. Bs. As., 1966, cap. III, p. d.; LUZURIAGA, L.: *La Educación Nueva*, Bibl. del Maestro. Losada S.A. Bs. As., 1969, 7ª ed., cap. III; y REZZANO GUILLÉN DE, C.: Ob. cit., cap. 7.

Más allá de algunos aciertos parciales nótase en todos ellos una absoluta materialización. La herramienta y el instrumento; el utensilio, el mueble y todo lo manual, pasan a constituirse en elementos de primera importancia para la acción eficaz, inmediata y redituable. Está claro que estos principios se ajustan propiamente al ideal marxista del homo faber; y a ellos responden los ensayos socialistas de Haenisch, Osterreich y Scharrelman, en Alemania, y los proyectos soviéticos de Blonsky y Penkievich.

La Nueva Pedagogía, con su pragmatismo desmedido e ilimitado, con su fiebre por los resultados tangibles, desemboca naturalmente en la estrategia marxista; pues, en definitiva todo queda relativizado y mediatizado por lo material. No hay Verdad, ni Sabiduría, ni Sacralidad, ni Religión. Importa el hacer y el usar, la eficacia y la funcionalidad, la praxis exitosa y hábil; pero un éxito que no comprende lo espiritual y una habilidad neutra, sin ética. La inteligencia —comenta G. Nosenko— “se concibe como un instrumento que sirve sólo para cumplir mejor la acción”.⁷ De ahí que Maritain rechazara como

“inapropiada a la obra educativa, la sobreestimación pragmática de la acción”, porque “insistir sobre la importancia de la acción... es... excelente... mas la acción y la praxis tienden a un fin, a un objetivo... sin el cual pierden su dirección... Y la vida existe asimismo para un fin que la haga digna de ser vivida. La contemplación y el perfecto acaba-

⁷ NOSENKO, G.: *Persona humana y Educación*. Publicaciones del I. P. S. A. Bs. As., 1979, p. 39.

miento de sí mismo en los cuales la existencia humana aspira a florecer, escapan al horizonte del espíritu pragmático”.⁸

No la verdad, sino la utilidad es el objetivo primordial de la enseñanza y de toda la ciencia moderna. Más todavía, la verdad para ser reconocida como tal debe pasar la prueba de lo útil. Sólo lo útil es verdadero, de modo que ya no existirá la Verdad como hecho objetivo, sino la “aseverabilidad garantizada” de Dewey, o los “verificables” de Piaget.

Ha desaparecido el valor de la Theoría; del conocimiento que se satisface a sí mismo; que se colma en la sola posesión de la certeza, sin buscar la necesidad ni la practicidad.

Y junto con esta desaparición, va la pérdida del recogimiento ante el saber, de la actitud interior frente a la sabiduría. Todo tiene que ser provechoso, necesario, aplicable, exterior; garantizar la acción, servirla y encauzarla. Como bien expresa Nicol, la nueva fórmula parece reducirse a esto: “Ser es ser útil”.⁹

Aristóteles nos dice en la Metafísica que

“quien conoce el arte se considera más sabio del que tiene solamente la experiencia. Y esto porque el primero conoce las causas y el segundo no las conoce... Por esta razón el que conoce el arte, debe ser considerado más sabio que el empírico, el que cultiva las ciencias

⁸ MARITAIN, J.: Ob. cit., pp. 23-24.

⁹ NICOL, E.: *El porvenir de la Filosofía*. México, F. C. E. 1972, p. 238.

teóricas más sabio que el que cultiva las ciencias prácticas".¹⁰

La Nueva Pedagogía y su dirección eminentemente antiaristotélica no ha hecho sino revivir el error de la sofística que "nunca pretendió competir con la ciencia, sino desacreditarla por inútil".¹¹ Pero con esto, ha hecho aún algo más grave, porque negarle al hombre su peculiar vocación contemplativa es cerrarle el auténtico camino hacia la sabiduría y hacia la real felicidad. Allí donde el alma se extasía y reposa libre de las contingencias de lo útil. Allí donde se hace plena y encuentra en la visión de los Principios, la clave de todo lo que existe. Allí donde, en definitiva, —bien lo sabían los antiguos— el amor asciende y se realiza.

Dentro de esta predominante perspectiva empirista, es lógico que el aprendizaje sea concebido primordialmente como adiestramiento y adquisición de destrezas, comparado con fenómenos mecánicos y zoológicos. Un proceso modificador de disponibilidades, como dice Gagne, o un factor de cambios reactivos.

"Aprender —concluye Sánchez Hidalgo— es fundamentalmente un proceso de cambio... Después de cada aprendizaje la persona es distinta de como era antes... Aprender es un cambio que el organismo realiza en la búsqueda de satisfacción para sus impulsos o necesidades, ya que sus modos previos de conseguirla carecen de eficacia."¹²

¹⁰ ARISTÓTELES: *Metafísica*. Ed. Trilingüe. Ed. Gredos S. A. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Madrid, 1970. V. I. L. I, pp. 7, 8 y ss.

¹¹ NICOL, E.: Ob. cit., p. 235.

¹² SÁNCHEZ HIDALGO, E. S.: *Psicología Educativa*. Río

No es discutible la afirmación de que el aprendizaje puede suscitar de por sí el cambio; pero tal como se expresa y se reitera en forma prácticamente unánime, parecería que el único valor del aprendizaje es ser factor de cambio permanente, de reajuste constante, de huida de cualquier actitud inamovible y eterna. Es el mito dialéctico del incesante devenir.

Se confunde también la descripción de ciertos efectos del aprendizaje con el aprendizaje mismo, y su explicación queda reducida a lo fenoménico, a una variación "que el organismo realiza", movido por la "eficacia" para "la satisfacción de sus impulsos o necesidades". Dentro de esta óptica fisiologista y utilitaria, cambio y experiencia, ajuste y desarrollo se combinan perfectamente en el acto educativo. El fin es el cambio y el desarrollo, los medios, las actividades y los continuos ajustes. De ahí, que algunos puedan concluir en que "la tarea del maestro es encauzar al educando en el proceso de experimentar",¹³ y que se considere un anacronismo psicológico "el intento de restaurar la educación clásica en el nivel universitario".¹⁴

Está visto —se afirma— que

"términos tales como memoria, atención e imaginación —facultades que según la pedagogía tradicional, las disciplinas clásicas contribuían a desarrollar— son arbitrarias y no se refieren en forma alguna a sustancias o entidades reales en la vida mental del hombre. Son meras

Piedras. Puerto Rico. Ed. Universitaria. 4ª ed., 1965, pp. 462, 463.

¹³ Idem ant., p. 464.

¹⁴ Idem ant., p. 490.

formas de expresión que se usan convencionalmente para referirse a los distintos aspectos del proceso total de ajuste del organismo a las situaciones de la vida".¹⁵

Según este peculiar criterio, las únicas razones por las cuales podría justificarse el aprendizaje de las materias clásicas, carecen ahora de valor, pues ni la memoria ni la atención o la imaginación tienen rango ontológico. Lo único que interesa es "el proceso total de ajuste del organismo a las situaciones de la vida". Entonces, la sabiduría esencial de las humanidades clásicas debe ceder su lugar a un manejo de actividades y experiencias.

Las influencias de la Gestaltpsychologie de Wertheimer, Köhler y Koffka; como asimismo las del Conductismo de Watson y el Conexionismo de Thorndike, han sido decisivas para toda esta equívoca conceptualización del aprendizaje.¹⁶ El uso abusivo del experimento, las técnicas de ensayo y error, las verificaciones orgánicas y cuantitativas, las tabulaciones, graficaciones, estadísticas y ejercitaciones, han desembocado en una analogía inapropiada entre el aprendizaje humano y el adiestramiento animal. Basta conocer algunos esquemas como los de Woodruff¹⁷ para notar hasta dónde

¹⁵ Idem ant.

¹⁶ Véase: KOFFKA, K.: *Principles of Gestalt Psychology*. Harcourt, Brace and Company. New York, 1935.

THE GROWTH OF THE MIND. Harcourt, Brace and Company. New York, 1924.

KÖHLER, W.: *Gestalt Psychology*. Liveright Publishing Company. New York, 1951.

THORNDIKE, E. L.: *Human Learning*. The Century Company. New York, 1931.

THE FUNDAMENTALS OF LEARNING. Bureau of Publications. Teachers College. Columbia University. New York, 1932.

¹⁷ WOODRUFF, A. D.: *The Psychology of Teaching*. Longmans, Green and Company. N. York.

ha llegado con esta nivelación. Todo es explicado en los alumnos de manera similar a las experiencias de laboratorios con simios y cobayos; y en los laboratorios todo se circunscribe a estímulos y respuestas, ensayo y error, tanteo e incentivos, metas y obstáculos.

Desde otro ángulo, Jonas Cohn, por ejemplo, no tiene reparos para homologar la educación con "el instinto de cuidado" de los chimpancés, pero se inquieta por "la estructuración religiosa de la vida", en la que "el sacerdote se afirma a lo tradicional".¹⁸

Así las cosas, Guillén de Rezzano sostendrá que

"en el caso del niño el deseo de aprender tiene su origen en una necesidad de orden biológico más que espiritual",¹⁹ "... La manera de aprender es siempre la misma para todos pues no depende de una resolución humana (sic) sino de una determinación biológica".²⁰

Este grosero biologismo, a la par que desfigura la naturaleza humana, subordina la Pedagogía a las Ciencias Biológicas; gravísimo error de cuyos riesgos dan prueba los escritos de Demoor y Jonckheere.²¹

La irrupción del Psicoanálisis, completó el desdibujamiento. Con él, la propuesta de Spencer llegaba a la cúspide, radicalizada; y el hombre ya

¹⁸ COHN, J.: *Pedagogía Fundamental*. Ed. Losada. Bs. As., 1962. 4ª ed., pp. 15-17.

¹⁹ GUILLÉN DE REZZANO, C.: Ob. cit., p. 23.

²⁰ Idem ant., p. 37.

²¹ DEMOOR, J. y JONCKHEERE, T.: *La ciencia de la Educación*. Madrid, 1929. Pedagogos belgas contemporáneos representantes de la escuela científico-experimental-biologista.

no discípulo ni escolar, alcanza en la Nueva Escuela, la categoría de un buen animal. Diestro y práctico, indulgente, permeable y satisfecho.²² Enseñarle, será cuestión de arbitrar las actividades necesarias para el amaestramiento de su personalidad al cambio. Una personalidad vertebrada en la praxis y el instinto, siempre atenta al dinamismo de los tiempos para mejor disfrutar de la vida.

Lo esencial entonces aparece diluido en un segundo plano y lo accidental y accesorio es transformado en esencial. Ni Dios ni la Patria cuentan para los teóricos de la Pedagogía Moderna. La religiosidad y el patriotismo, como todos los valores perennes tienden a ser desconocidos o minimizados. Contrariamente, se exalta el devenir, el cambio y las mutaciones, como corresponde a la imagen preponderantemente biológica que se tiene del hombre.

Sugestionados y encandilados por el valor dialéctico del cambio lo ha ensalzado sin medida, hasta el desdén por todo aquello que es idéntico, inmóvil, inmutable, fiel a sí mismo.

"La actividad principal de la educación —sostiene H. Taba— es cambiar a los individuos, permitirles desempeñarse en habilidades", formarles "una mente que pueda enfrentar los problemas de la vida en un mundo rápidamente cambiante... nuevas habilidades para el pensamiento colectivo y una sensibilidad cosmopolita".²³

²² Véase: FREUD, ANNA, *Einführung in die psychoanalyse für Pädagogen*. Verlag Huber, Berna. Hay traducción castellana: *Introducción al Psicoanálisis para educadores*. Ed. Paidós. Biblioteca del hombre contemporáneo. Bs. As., 1958, 3ª ed.

²³ TABA, H.: *Elaboración del currículo*. Ed. Troquel. Bs. As., 1976, 2ª ed., p. 257.

Lo nacional, lo propio, la tradición, resulta ahora una parcialización obstaculizante de la nueva alborada mundialista, internacional y cosmopolita.

"En una sociedad en la cual los cambios se suceden vertiginosamente —insiste Taba— los individuos no pueden depender... de la tradición para adoptar decisiones, ya sea en el quehacer cotidiano... o en los valores morales... Existe un interés natural en que los individuos sean capaces de pensar... independientemente".²⁴

El relativismo y la autonomía moral se perfilan como metas deseables. De ahí al nihilismo hay muy pocos pasos, y muchos ya los han dado.

Conforme con estos pensamientos, la Escuela será tal, cuanto más y mejor se libre de todo componente Trascendental y Absoluto. La inmanencia y la contingencia se enseñorean y lo permanente y sobrenatural, perturban.

Dewey exacerbó notoriamente estas apreciaciones. En su ideal escuela futurista se descarta cualquier valor que suponga vínculos de eternidad y sobrenaturalidad. El tipo de hombre a conseguir es el self-made-man, el hombre hecho a su propia imagen y semejanza, libre para enjuiciarlo y probarlo todo, libre aun para negar su origen y sus filiaciones naturales, libre para rebelarse contra el orden instituido, para experimentar y actuar según su provecho y conveniencia.

La Ley de Partidas supo acuñar un nombre para designar a todos aquellos que provenían de algo —entendido como don y virtud—, para señalar y

²⁴ Ídem ant., p. 284.

distinguir a quienes vivían orgullosamente su herencia espiritual, su estirpe. Era el hidalgo; el hombre libre en la fidelidad a sus raíces, en la obediencia al Creador, en la contemplación de los Principios inmutables.

Pero el tipo de hombre que nos propone Dewey y toda la Pedagogía Moderna, es exactamente lo opuesto del hidalgo; algo así como un bastardo por propia decisión, pues el self-made-man declara inservible y obstaculizante todas sus legítimas precedencias. Independizarse de ellas es la única garantía de libertad, igualdad y fraternidad. Es el hombre que vemos agitarse en nuestros días, sujeto de derechos por los que clama y reclama, pues como se ha hecho a sí mismo, autónomamente, no acepta, ni se reconoce deudor de nada ni de nadie.

"Rechazamos el mundo —escribía Pierre Trotignon durante el mayo francés—. Ya ni siquiera somos 'traidores', porque eso implicaría una afinidad con lo que estamos traicionando. Somos los vietcongs del pensamiento... La filosofía del mañana será terrorista, no una filosofía del terrorismo, sino una filosofía terrorista aliada a una política activa de terrorismo."²⁵

La experiencia histórica ha conferido una cruda vigencia a estas expresiones. Son las palabras del self-made-man, de un hijo del espíritu pedagógico contemporáneo, de un discípulo de la nueva escuela edificada contra su identidad.

El hidalgo es un sujeto de deberes antes que de

²⁵ TROTIGNON, P.: *En L'arc*. París, N° 3, 1966-1968. Cit. por BRZEZINSKI, Z.: *La era tecnocrática* (Between two ages). Paidós. Bs. As., 2ª ed., 1979, p. 159.

derechos; de deudas espirituales que ha de saldar y agradecer, más allá de cualquier beneficio o prerrogativa. El self-made-man "libre y dinámico" en su carrera de éxitos y progresos, no es sino la criatura desarraigada y aturdida en su soberbia que signa trágicamente el rumbo de la crisis contemporánea.²⁶

La escuela de Dewey declara proponerse como tarea

"contrapesar los diversos elementos del medio social, y procurar que todo individuo logre oportunidades para liberarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio".²⁷

"En esta pedagogía de Dewey —explica Genta— se agravan aún más todas las negaciones que hemos señalado anteriormente y en ella, se atenta expresamente contra el principio

²⁶ En pocos como en SARTRE queda tan patéticamente demostrado este desarraigo, este preferir ser nadie, ridiculizando incluso a los mismos padres, a tener que aceptar y reverenciar los lazos absolutos. Así pudo escribir en *Les Mots*: "Mi padre se llamaba Juan Bautista... En 1904... conoció a Ana María Schweitzer, se apoderó de esta muchachota desamparada, se casó con ella, le hizo un hijo al galope, a mí, y trató de refugiarse en la muerte... A los doce años, en un rato de espera, no supe qué inventar y decidí inventar al Todopoderoso. Saltó en el azul en el acto y desapareció sin darme explicaciones: no existe, me dije, y creí arreglado el asunto...; desde entonces nunca he tenido la menor tentación de resucitarlo. Pero seguía el otro, el Invisible, el Espíritu Santo... agarré al Espíritu Santo en la bodega y lo expulsé de allí. El ateísmo es una empresa cruel y de largo aliento, creo que la he llevado hasta el fondo". (SARTRE, J. P.: *Las palabras*. Ed. Losada. Bs. As., 1965, 4ª ed.).

²⁷ DEWEY, J.: *Democracia y Educación*. Ed. Losada. Bibl. Pedagógica. Bs. As., 4ª ed., 1962, p. 52.

de la Soberanía Nacional, al mismo tiempo que se acentúa el determinismo económico en la vida del hombre y de la sociedad. Un internacionalismo cínicamente proclamado y el con-sabido humanitarismo pacifista de esencia masónica, caracterizan la difundida doctrina de este pedagogo del pragmatismo.

El mundo que corresponde a las «escuelas del mañana» de Dewey, es todo el mundo. En las nuevas escuelas, la mezcla de niños de todas las nacionalidades y de todas las costumbres existentes permitirá... «que todo individuo logre libertarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido (o sea, de su patria), para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio». El medio escolar sería pues tanto más educativo cuanto más heterogéneo sea el alumnado, y según Dewey la verdad blanca resultante de la mezcla de verdades de color, lejos de sembrar la confusión y el escepticismo, promovería un equilibrio superior... He aquí la escuela cosmopolita, sin dogmas ni prejuicios; la escuela que neutraliza, concilia y acomoda el bien con el mal hasta conseguir la unidad laica de la indiferencia, la indefinición absoluta, la elasticidad normativa; el todo está permitido siempre que el buen éxito corone la empresa. Porque para Dewey los principios y las ideas son siempre negociables, en la misma forma que un comprador y un vendedor convienen un precio acomodado, cabe negociar las religiones, las nacionalidades y las filosofías encontradas.²⁸

²⁸ GENTA, J. B.: *Acerca de...* Ob. cit., p. 112.

Este singular enfoque deweyano ha sido recogido —como era obvio— por pensadores marxistas. La “escuela vital”, “escuela de producción” o “escuela elástica” de Osterreich, reunía las características antedichas.

Pero es la UNESCO quien más coordinada y sistemáticamente se viene ocupando de favorecer un internacionalismo absoluto, en el que ya no cuentan los propios valores culturales sino un sincretismo secularizado de base tecnoeconómica; tema que por su importancia desarrollamos en el próximo capítulo.

Relativizada la Patria, la Democracia ocupa su sitio y es poco menos que sacralizada. Educar en y para la Democracia ha pasado a ser un objetivo irrenunciable, de una intangibilidad religiosa que se le niega paradójicamente a la Religión. Sobre el particular, las obras de Dewey, son muy elocuentes, y como él, otros —la mayoría— sostienen la misma postura.

Así, Getzels distingue dos tipos diferentes de valores. Por un lado, aquellos “que orientan la conducta cotidiana”, a éstos los llama “valores seculares”; por otro, “los que representan al credo democrático”, a los cuales llama, “valores sagrados”;²⁹ y Kilpatrick, por otra parte, habla de “inculcar un fervor y fe moral en la Democracia”.³⁰ Se ha producido una visible traslación de valores, por la cual un sistema gubernativo, una modalidad política, un “estilo de vida” —si se quiere— es con-

²⁹ GETZELS, J. W.: *The Acquisition of Values in School and Society*. En: F. S. Chace y H. A. Anderson eds. *The High School in the New Era*. Univ. of Chicago Press. 1958, p. 149.

³⁰ KILPATRICK, W. H.: *Group education for a democracy*. New York. Association Press. 1940. Cit. por LUZURIAGA, L.: Ob. cit., p. 95.

vertido en dogma, al que se adhiere sin reticencias ni paliativos.

Quiere decir entonces, que una enseñanza que declara innecesarios los dogmas y que se desentien- de del aspecto religioso, no titubea en sacralizar un elemento político-jurídico, confundiendo su jerarquía con el de las negadas categorías teológico metafísicas.

Este gran mito insertado en la vida educativa nació y ha crecido, al amparo de circunstancias históricas conocidas: el horror por las experiencias totalitarias y el afán de preservarse de ellas. Sin negar la buena voluntad de muchos, es difícil no ver en esta posición un sesgo de ignorancia o de hipocresía; precisamente porque el acontecer histórico del presente siglo, demuestra que ha sido la democracia la celestina de los totalitarismos. Fue el democrático plebiscito de 1933 el que llevó a Hitler al poder en Alemania, como ha sido la Democracia la vía natural, inevitable, obligada que condujo al terror bolchevique tanto en Europa, Asia o América. Y que ella es el puente lógico que necesita el Marxismo para cruzar e instalarse, lo han afirmado insistentemente Marx y Engels, Lenin y Trotsky, Mao y Stalin, Castro y Allende, y cuanta internacional, congreso o partido Comunista se haya reunido hasta hoy. Y así se ha cumplido con una precisión que no se quiere recordar. ¿O no fueron acaso los "grandes demócratas occidentales" los que entregaron en Yalta y en Postdam la mitad del mundo a la barbarie roja?, ¿o no fue la Democracia la que posibilitó en Rusia, Polonia, Hungría, Eslovaquia, Vietnam o América el predominio despótico de la hoz y el martillo?

No es una apreciación subjetiva. Nada menos que personajes como Arthur Koestler —de insospe-

chable militancia antidemocrática— lo han reconocido.

"Decíamos «Democracia» como rezando, y poco después, la nación más grande de Europa votó mediante métodos perfectamente democráticos la entrega del poder a sus propios asesinos. Venerábamos la voluntad de las masas, y su voluntad resultó ser la muerte y la propia destrucción... Nuestro liberalismo nos hizo cómplices de los tiranos y los opresores, nuestro amor a la paz invitaba a la agresión y conducía a la guerra."³¹

No creemos necesario recordar aquí las últimas experiencias americanas de Chile y de Nicaragua —recientes ambas— para mostrar hasta qué punto existe una real insuficiencia de la Democracia para frenar al Comunismo. Como tampoco parece oportuno recordar que el Marxismo y la guerrilla se institucionalizaron en el poder, en nuestro país, al amparo del más genuino manto democrático, del más votado y aplaudido gobierno mayoritario.

Cabe preguntarse si es lícito seguir presentando a esta democracia como fin de la educación; si verdaderamente es justo educar en y para una forma de gobierno y un estilo de vida de cuyos buenos frutos hay más de un motivo para dudar. Duda que sacude aún a sus partidarios; pensadores como Alfred Sauvy que la coloca entre "los mitos de nuestro tiempo",³² o Elton Mayo, que se niega a creer que la Democracia actuará como "talisman mágico

³¹ KOESTLER, A.: *Flecha en el Azul*. Bs. As., Emecé. 1953, p. 268.

³² SAUVY, A.: *Los mitos de nuestro tiempo*. Nueva Colección Labor S. A. Barcelona, 1972, cap. 22, pp. 277-291.

ayudando a un pueblo a ordenar y resolver los problemas de la cooperación, sucesiva y sistemáticamente".³³

Educación es también un acto de justicia. Darle al educando lo que su condición de persona exige y necesita.

"La problemática científica en Política Educativa —dice García Vieyra— tiene que entrar por ese camino. Ver lo que sea justo; otra cosa es andar por caminos arbitrarios... lo primero es —no puede ser otra cosa— ver la justicia... Puede haber una injusticia con respecto a los educandos cuando el educador no les da todo lo que les debe."³⁴

La educación para la democracia tal como la conciben sus propulsores no satisface este requerimiento. En principio, porque el contexto inmanentista en que se inscribe no colma la totalidad del hombre, omitiendo justamente su aspecto más importante y sustancial.

La preparación para la vida política, sin duda finalidad importante de la escuela, no es la preparación para una forma de gobierno, ni puede desligarse de la ética, ni de la formación moral general. La auténtica formación política exige un marco axiológico que no es el que reconoce y promueve la actual pedagogía.

Pero además, la idea de democracia que se ma-

³³ MAYO, E.: *Problemas sociales de una civilización industrial*. Ed. Nueva Visión. Col. *Teoría e Investigación en las ciencias del hombre*. Bs. As., 1977, p. 12.

³⁴ GARCÍA VIEYRA, A. O. P.: *Política Educativa*. Lib. Huemul, Bs. As., 1977, pp. 32, 37.

neja, está llena de ambigüedades y equívocos y ya vimos a qué conduce en la práctica.

"La democracia, según estos autores, comprende la suma de las libertades individuales. La educación orientada hacia la democracia será una educación para el ejercicio de aquellas libertades individuales. Ahora bien: tales libertades tendrán como finalidad, de suyo: la prosperidad, la riqueza, el confort de los individuos y de la sociedad. Promoción de libertades: actos humanos sin trabas morales para el éxito y la riqueza... En resumen, un naturalismo social y pragmatista..."

En la educación para la democracia la verdad no tiene ningún valor o tiene un valor de medio para reorganizar las experiencias con vista a un mayor rendimiento. En la educación democrática se quiere interpretar el progreso económico y la evolución del mundo moderno. Con un criterio historicista de la moral, es el mundo moderno el que da la norma de la vida moral. Y si el mundo moderno se define como un mundo de placeres y de riqueza, esto constituye la norma de vida en la vida moral de los hombres... Dar a la enseñanza una orientación político-social con una finalidad bien definida de prosperidad económica, no resulta pedagógico en el ambiente formativo de una escuela...

La escuela que comentamos suscita las libertades individuales en orden a la riqueza y el progreso. El alumno encuentra entonces que tiene derecho a poner cualquier acción libre (que es un derecho) en orden al progreso y

la riqueza personal. Luego es una enseñanza que tiende a eliminar todos los obstáculos que pudieran interponerse en el camino del éxito mundano, y si el prójimo se interpone sería eliminado, a pesar de los consejos sociales.”³⁵

No queremos con estas objeciones negar los valores positivos que un auténtico espíritu democrático puede aportar a la educación; pero ese auténtico espíritu democrático, que el Magisterio de la Iglesia puso de relieve,³⁶ nada tiene que ver con la concepción liberal marxista, de suyo naturalista y antropocéntrica, que se enfatiza a diario, ni es en aras de ella que se ha de organizar la Escuela, la cultura y la vida ciudadana.

Tal preeminencia de la Democracia ha conducido a un redimensionamiento pedagógico de la relación alumno-maestro, de alarmantes perspectivas, y de consecuencias nada saludables. Este redimensionamiento configura, tal vez, uno de los rasgos más discutibles de la nueva pedagogía, y no obstante es el más aceptado y practicado.

Se trata de un desproporcionado engrandecimiento de la importancia del alumno, de su capacidad autoeducativa y de su disposición a la madurez. Paralelamente, se desdibuja la autoridad y la necesidad del maestro. Maestro y alumno se nivelan e igualan. Al primero se le pide que diluya y esfume su presencia, que comparta su autoridad y co-gubierne. Al alumno se le confieren potestades y atributos que no le corresponden y para las que, ade-

³⁵ GARCÍA VIEYRA, A. O. P.: *Política*... Ob. cit., pp. 41, 42, 43, 46 y 47.

³⁶ Véase: LEÓN XIII: *Graves de communi* (18-1-1901); y Pío XII: *Radiomensaje de Navidad* (24-12-1944).

más, no está capacitado. El mismo García Hoz no puede evitar esta excesiva confianza, tan moderna, en las facultades del alumnado, y después de propiciar su acción directiva y ordenadora parece advertirnos sobre la vulnerabilidad de la propuesta diciendo:

“Evidentemente hay un riesgo en la posibilidad de que los escolares tomen decisiones que afecten a su propia actividad y a la de sus compañeros... Pero toda educación es un riesgo que no se puede eludir sin que la educación misma desaparezca. La vida misma es un riesgo en la medida en que es humana.”³⁷

En realidad, el argumento, tiene más fuerza literaria que pedagógica. Si los alumnos pudieran ordenar, y ordenar fructíferamente las actividades planificadas por el maestro, serían más docentes que discentes y de una madurez extemporánea. Pero si la verdad es que el ordenamiento y dirección no pueden plantearse sin riesgos, no nos parece prudente correrlos cuando lo que está en juego es la formación de almas humanas. La cuota de esfuerzo y aventura que ciertamente nos ofrece la vida, no puede provocarse en cuestiones tan trascendentales, por lo menos, sin atenerse luego a lamentables consecuencias.

La raíz de toda esta situación debe buscarse en esa “idolatría pedagógica del niño” de la que hablábamos. Maritain la llama “adoración psicológica del sujeto”.³⁸ El alumno se ha convertido para mu-

³⁷ GARCÍA HOZ, V.: *Educación Personalizada*. Ed. Miñón S. A. Valladolid. 3ª ed., 1977, p. 67.

³⁸ MARITAIN, J.: Ob. cit., p. 25.

chos en el eje despótico de la enseñanza. La Nueva Pedagogía, al centrar su atención sobre el educando, creyó hacer una revolución, y así llamó a ese "giro copernicano". Pero lo cierto es que la revolución no consistía en nuclear la educación en el alumno, pues ésta es la idea que anima a los educadores desde siempre, sino en radicalizar esta centralidad al extremo de creer que el alumno es autoformable, autoevaluable y autogobernable.

Santo Tomás, en pleno siglo XIII resumió la naturaleza de la relación educativa poniendo las cosas en su justo lugar:

"El docente causa la ciencia en el que aprende, haciéndolo pasar de la potencia al acto de dos maneras, según se encuentren en potencia activa o en potencia pasiva... El discípulo se encuentra en potencia activa, porque su actuación intelectual es el resultado de la acción de dos principios: uno intrínseco, interior, su potencialidad activa, y uno extrínseco, las cosas o la ciencia del maestro... La acción educativa será por lo tanto una acción social dirigida del maestro al alumno... La relación entre ellos dos será, por lo tanto una verdadera relación causal... El maestro representa en la relación educativa la causa externa, mientras el discípulo es el germen activo, la causa interna de su saber... (pero...) el principio exterior no obra como agente principal, sino como coadyuvante del agente principal que es el principio interior". El maestro, entonces, "es el agente subsidiario... y el agente principal del aprendizaje es el alumno... Esta afirmación constituye la

más alta y sólida valorización del maestro y de su obra, y al mismo tiempo una gran señal de responsabilidad. El maestro es una verdadera causa. Si no se expresa por entero, es decir en toda la medida en que fue llamado por Dios para expresarse, queda alguna cosa incompleta en los discípulos, en el mundo, en la historia, y consiguientemente en el mismo maestro."³⁹

Bien distinta es la condición del maestro y del alumno en las actuales concepciones.

Stocker propone una relación directa "entre el niño y el objeto de instrucción".

"Lo que en la enseñanza tradicional se agrega a estos dos factores, mejor dicho, lo que se interpone como un mediador entre el que aprende y el material, es el maestro... El papel de mediador del maestro... hoy en día se restringe... La buena enseñanza escolar aspira a lograr el encuentro directo entre el niño y la materia... El papel del maestro... puede llegar a ser cada vez más limitado y finalmente convertirse «en cero» como lo afirma Gaudig."⁴⁰

El extravío de esta hipótesis, aparece exacerbado en Ellen Key quien considera que es "un crimen pedagógico", el accionar del maestro sobre la naturaleza del alumno. "En este sentido... la educación consiste en no educar o educar lo menos po-

³⁹ NOSENCO, G.: *Comentario a la doctrina tomística sobre la relación educativa*. En: Ob. cit., pp. 114-118.

⁴⁰ STOCKER, K.: *Principios de Didáctica Moderna*. Ed. Kapelusz, Bs. As., 1960, pp. 20-22.

sible".⁴¹ Con criterio parecido, la Dra. Montessori escribió:

"El maestro ha de ser sustituido por el material didáctico que corrige por sí mismo los errores y permite que el niño se eduque a sí mismo",⁴²

hipótesis que subyace en las actuales propuestas tecnoeducativas.

Hay además en todas estas afirmaciones una gran contradicción, porque no es estrictamente objetable proponer la actividad crítica del alumno y su "encuentro directo con la materia", pero ¿cómo es posible que no se advierta, que es justamente en esas situaciones donde se hace más necesaria, más importante, la presencia del maestro?

No se trata de aprobar cierta sobreprotección magisterial, que al igual que la paterna, suele ocasionar más perjuicios que ventajas, sino de reafirmar la misión de la figura docente, nunca tan irremplazable como en esas circunstancias, en que el alumno se lanza "solo" a la investigación y a la crítica. Ahí debe estar el maestro, suscitando seguridad y confianza, estímulo y correctivos. No una presencia obnubilante y apabulladora, sino serena y natural.

Puede ser que, en determinados momentos y niveles, sea conveniente que el alumno crea que está solo frente a la materia, solo frente al objeto de

⁴¹ KEY, H.: *El siglo del niño*. Bs. As. La Lectura S. A. Cit. por LUZURIAGA, L.: *La pedagogía...* Ob. cit., pp. 18-19.

⁴² MONTESSORI, M.: *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona, 3ª ed., 1939. Cit. por LUZURIAGA, L.: *La educación...* Ob. cit., p. 69.

estudio; pero el maestro, si verdaderamente es tal, no debe abandonar su vigilancia.

No le corresponde a él caminar por el alumno; por otra parte, hay un camino interior hacia la verdad que inexorablemente se recorre en la intimidad y el silencio personal. Pero el verdadero maestro sigue imperceptiblemente, calladamente, ese recóndito itinerario del discípulo, y es ésa su más grande prueba de amor y de sabiduría.

Son también muchos los que proclaman la autoeducación activa del alumno, el aprendizaje autónomo, y por lo tanto la igualación del maestro con los educandos; al punto que éstos podrán constituirse en consejos, con injerencia en el gobierno escolar, fijar los objetivos, enjuiciar, criticar y otras tareas, que no sólo son inadecuadas para quienes deben aprender, sino que en condiciones normales, los mismos alumnos no reclaman como propias. No obstante, para algunos, como Lafourcade, la nueva función docente es la de "co-organizador", "en paridad de participación activa y crítica con los alumnos".⁴³ Nadie discute que el ejercicio de cierta autoridad y mando deba promoverse entre el alumnado como una educación de la responsabilidad. Lo mismo podría decirse con respecto a la autoimposición de normas disciplinarias y sanciones; pero es de un utopismo o demagogia extremas homologar tales actividades entre los profesores y los alumnos, o entregar a éstos, per se, el gobierno de una institución o programa escolar.

Este afán paidocrático alcanza por momentos el absurdo. Negado el Pecado Original, el hombre

⁴³ LAFOURCADE, P. D.: *Planeamiento, conducción y evaluación de la Enseñanza Superior*. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1977, p. 17.

rousseauiano pasa a ser el niño bueno, pronto a autoimponerse orden, disciplina, intereses, móviles y aprendizajes. Quienes ejerzan o hayan ejercido la docencia —sobre todo en ciertos ambientes conflictivos— no podrían evitar la mordacidad ante ciertas consideraciones y presupuestos de métodos como el Montessori o el Dalton. La utopía se supera a sí misma, llegando a límites de dudosa seriedad. Las prescripciones disciplinarias de ciertas técnicas grupales y procesos de interacción, se encuadran en la misma modalidad.

Así, Oeser, cree que la condición de eficacia para todo aprendizaje es “la discusión entre iguales”, y que en el curso de este proceso el mismo (el maestro) debe aprender a tolerar la crítica y a examinar objetivamente sus propias virtudes y debilidades”.⁴⁴

Toda actividad se ve beneficiada por la crítica y el examen objetivo; ejercicios que deberían tener incluso cierta regularidad. Pero en el caso de la actividad docente es preciso aceptarla bajo ciertas condiciones.

En primer lugar, mucho importa al maestro el juicio de sus alumnos, hasta diríamos que de él depende en gran medida su propio perfeccionamiento, pero el juicio de los alumnos no debe convertirse en “una discusión entre iguales”, afirmación ésta que también esconde una actitud demagógica, porque el maestro tiene en sus colegas a sus pares, y tiene a sus superiores y autoridades, cuyas críticas y observaciones ya ni siquiera se mencionan como importantes.

Y en segundo lugar, el maestro tendrá que manejar cuidadosamente la noción de límite. Toda

⁴⁴ OESER, O. A.: *Maestro, alumno y tarea*. Bibl. del Educador Contemporáneo. Paidós. Bs. As., 1967, p. 74.

examinación que se haga de la relación enseñanza-aprendizaje y que proceda de los alumnos, debe conservar un estricto sentido de los límites, marcado por la subordinación y la obediencia. Y esto no es autoritarismo, sino práctica educativa de la autoridad; porque el maestro que promueve la crítica y luego pierde el control sobre quienes la emiten no está comportándose precisamente de manera pedagógica.

Pero la visión de Oeser y tantos otros, da la impresión de que el maestro debe ser colocado en el banquillo de los acusados. Allí los alumnos lo criticarán “objetivamente”, permitiendo de este modo mejorar el aprendizaje. Todo será en un clima tolerante, permisivo, cordial, indulgente, democrático... inverosímil, agreguemos con realismo.

Tal como alguna vez se propuso, la organización de esta nueva escuela:

“Sólo puede hacerse en la forma de comunidades libres en las que participan por igual maestros y alumnos, no habiendo separación ni división entre ellos. Unos y otros se agrupan espontáneamente, eligen sus representantes y deliberan sobre asuntos comunes”.⁴⁵

¿A qué queda reducido entonces el Maestro según la Nueva Pedagogía; qué es lo que se espera de él? En gran parte ha sido dicho. El Maestro ya no podrá ser la Autoridad, ni el Modelo, ni la Jerarquía; no podrá constituirse en hacedor de discípulos, ni edificar una Cátedra al servicio de la Verdad. Habrá de renunciar al paternalismo y a la

⁴⁵ WYNEKEN, G.: *Escuela y cultura juvenil*. Madrid. La Lectura. Cit. por LUZURIAGA, L.: *La Pedagogía...* Ob. cit., p. 112.

dirección vertical del saber.⁴⁶ Ahora tendrá que ser un ocasional "consultor experto", un "estratega democrático", un "colaborador cordial", un "líder republicano" entre el *laisse faire* y la discreta vigilancia; un "co-organizador" pronto a desaparecer para no interferir en la naturaleza infantil.

Consecuentemente con este renovador enfoque desaparece el sentido misional y apostólico de la docencia. "La comunidad deberá comprender —escribe G. Rivero— que la docencia hace mucho que dejó de ser un apostolado".⁴⁷

Zanotti y Cirigliano, en *Ideas y antecedentes para una reforma de la Enseñanza Media*⁴⁸ lo han dicho sin subterfugios: "la pedagogía romántica debe ceder su lugar a una pedagogía técnica que no necesite hablar de la vocación ni del apostolado".⁴⁹

La notoria difusión que otrora tuvo este libro en el ambiente docente, como asimismo la vigencia de la que aún goza entre quienes estudian o enseñan carreras científico-educacionales, obliga a una consideración especial, sobre todo, dada la relación con los temas que venimos tratando.

Cuatro son los puntos fundamentales en que podría sintetizarse:

⁴⁶ Para un análisis de los efectos que estas características modernas han causado en el nivel universitario, véase: RANDLE, P. H.: *¿Hacia una Nueva Universidad?* Eudeba. Col. Ensayos, 1968.

⁴⁷ GONZÁLEZ RIVERO, J. R.: "Formación docente en la República Argentina". En *Rota. del I.I.E.* Año 4, Nº 16, mayo de 1978, p. 67.

⁴⁸ ZANOTTI, L. J. y CIRIGLIANO, G.: *Ideas y antecedentes para una reforma de la Enseñanza Media*. Ed. Theoría. Bs. As., 1965.

⁴⁹ Idem an., p. 50.

a — Masificación:

Para los autores, "es necesario abrir las puertas de la enseñanza secundaria y las posibilidades de la superior a la totalidad de la población" (p. 27). Como buenos empiristas, observan que "la presencia del gran número en la educación... no es simplemente un hecho verificable, es una tendencia" (p. 32), y eso basta para convertir al hecho en valor absoluto, independientemente del bien que represente. Se lo acepta entonces —determinismo histórico mediante— como algo inalterable, y se propone "la necesidad social de esa masificación" (p. 23). De este modo, "la organización escolar argentina resulta antidemocrática, pues sólo sirve a los pocos que pueden llegar a ese punto superior (La Universidad)" (p. 46).

No hace falta ser muy memorioso para advertir que éste era en sustancia el planteo del peronismo en 1973, cuando junto con todas las gamas de la izquierda revolucionaria bregaba por un "ingreso irrestricto", y "una Universidad llena de obreros y campesinos"; esto es, simplemente, llena, masificada, abierta a "la totalidad de la población". También entonces, los argumentos se apoyaban en la inevitabilidad de las tendencias sociales, siendo Perón mismo un reiterativo cultor de la omnipotencia de la evolución de los tiempos. Es innecesario comentar los resultados de esa política.

Las puertas de la enseñanza secundaria y las posibilidades de la superior deben abrirse, por supuesto, pero no "a la totalidad de la población", sino a los capaces, a los que cabalmente se sientan con vocación, a los responsables no sólo de ingre-

sar, sino de permanecer y egresar con dignidad intelectual. Si éstos son la totalidad de la población, en buena hora, pero el dato no puede presuponerse por el simple afán mayoritarista.

b – Economicismo:

Esa "educación para todos", aparece como "una exigencia del progreso económico" (p. 32); es decir, lo que se pide es una "educación para el desarrollo" (p. 33), fuertemente economicista y práctica (pp. 33-39). No para ser mejores, sino para estar mejores, una educación para "el aumento del producto nacional por habitante", para el "mejoramiento del nivel de ingreso por habitante" (p. 39). Por eso, "una educación económica general es uno de los aspectos que deben ser seriamente considerados" (p. 34); su ausencia "es una falta inadmisibles para la preparación del ciudadano de una democracia" (pp. 35-36).

Esta hipertrofia económica de evidente inspiración marxista, desnaturaliza a la educación, convirtiéndola en un instrumento de logros materiales, en donde todo cuenta —el "producto bruto", el "ingreso per cápita", la "industrialización", el "consumo" (pp. 33-39)— todo, menos el alma humana, el hombre interior portador de un origen y un destino que están más allá del progreso económico y del que no puede desentenderse la educación si quiere ser verdaderamente tal. En esta concepción materialista, el papel del educando será aprender a producir, a hacer, a entender "ese conjunto de fenómenos económicos... sin los cuales nos resulta imposible desenvolvernos" (p. 35).

c – Dialéctica del cambio:

Se debe educar para "una sociedad cambiante" (p. 37), "una sociedad diversificada... que pone su eje en un intento de cambiar o reformular las estructuras" (p. 33). "Vivimos en una sociedad de cambio acelerado. La educación, si desea responder al desafío de los tiempos, ha de brindar, más que contenidos inertes, habilidades para enfrentar la situación cambiante" (p. 38).

Está claro que ya no se tratará de inculcar al discípulo valores perennes por los cuales deberá saber vivir y morir. Nada de eso. El hombre nuevo —como vimos antes—, no se define por lo que es —por su identidad sustancial— sino por su cambio, por su fluctuación incesante; por el devenir evolutivo. De resultas, a ese hombre sin nada fijo e inmutable que comprometa su lealtad, no hay que darle sabiduría, sino habilidades. La vieja lección de la sofística, revivida.

Todo se concatena coherentemente. Se empieza por proponer la masificación como propósito deseable e inevitable; luego se imprime a esa educación masificadora un fuerte tinte economicista, práctico. Después, la educación para el cambio estructural con el hombre adecuado a ella; el dialéctico. Finalmente, lo nacional es otro de los obstáculos que habrá que salvar. La educación tiene que ser cosmopolita.

d – Internacionalismo:

Hay que "brindar criterios o actitudes con respecto a la dimensión internacional" (p. 38), siendo

una traba para ello, "la educación para una sociedad local o nacional" (pp. 38-39), con la cual "es obvio que fracasaremos en relaciones de tipo internacional... no hemos sido preparados para ello" (p. 39).

Se comprenderá ahora mejor la cita que nos llevó a estas consideraciones, pues para ejecutar semejante proyecto hace falta efectivamente "una pedagogía técnica, que no necesite hablar de la vocación ni del apostolado" (p. 50).

El maestro que se propone, está muy lejos de la imagen socrática y más distante aún del modelo cristiano. Simplemente un técnico, capaz de peritajes y reajustes. Ni vocación, ni apostolado.

"El docente que necesitamos —se ha sostenido desde una autorizada revista educativa argentina— es el que eduque para el cambio para el cambio mismo... para el cambio permanente".⁵⁰

Y a este sujeto cambiante, sin nada inamovible y fijo, como lo que hoy es bueno, mañana puede resultarle malo, habrá que inculcarle

"capacidad de discriminación crítica en la tarea de integrar los nuevos valores que surgen".⁵¹

Por eso, no aprenderá a obedecer, ni a mantenerse fiel a la Verdad que no cambia; no aprenderá a

⁵⁰ HANSEN, J.: "La formación del maestro en los sistemas educativos actuales". En: *Ruta. del I. I. E.* Año 4, Nº 17, julio 1978, pp. 40-41.

⁵¹ Idem ant., p. 43.

estar lúcidamente cautivo a la Voluntad de Dios y a las legítimas superioridades humanas. Nada de eso, aprenderá

"a pensar por sí mismo en forma crítica... a conducirse a sí mismo en forma independiente".⁵²

La moral kantiana desemboca así en el subjetivismo relativista y en la absoluta autonomía individual, y el hombre será el único dios para el hombre, en un mundo dialéctico, de fluctuaciones incesantes y de revolución permanente. No estamos muy distantes de la cosmovisión marxista.

Hace falta, nos dicen en definitiva, un maestro dialoguista, aperturista, ecléctico, adaptable a todo,

"con una mente libre de prejuicios y abierta a todas las ideas".⁵³ Los que cursan la carrera docente, por lo tanto, serán entrenados para "la discusión socializada", en vista a "las experiencias de campo" como los servicios en fábricas donde podrán "desarrollar la sensibilidad social" con el conocimiento de "los problemas socioeconómicos de la comunidad".⁵⁴

No hay por qué formar a los futuros maestros en la frecuentación de la Teología y de la Metafísica, ya no hay razón para ejercitarlos en la contemplación de la Verdad, el Bien y la Belleza, ni

⁵² Idem ant.

⁵³ Idem ant., p. 53.

⁵⁴ HANSEN, J.: "Hacia la formación del maestro que necesitamos". En: *Ruta. del I. I. E.* Nº 18, año 4, septiembre 78, pp. 22-25.

asentarlo en convicciones filosóficas serias que le permitan iluminar y resolver con grandeza hasta el más ínfimo de los problemas cotidianos. Por el contrario, hay que inundarlo de praxis socioeconómica, de actividad socializada, de acción utilitaria. En la nueva Escuela, "el trabajo en grupo y la discusión socializada tendrán vigencia efectiva", habrá "motivos permanentes de discusión crítica".⁵⁵ "El docente destinado a educar a los niños que tendrán que asumir importantes responsabilidades en el año 2000 —se insiste— no puede ser formado en un clima académico", ni "intelectualista, ni en una relación autoritaria con el profesor".⁵⁶ Como "solamente aprendemos lo que vivimos y cómo lo vivimos", habrá que crear "un plan de vida", "un clima socioeconómico" que permita desarrollar "la imaginación creativa, las innovaciones y la originalidad",⁵⁷ proporcionándoles "una clara comprensión de las fuerzas biológicas, psicológicas y sociales".⁵⁸

A esta inferioridad ha llevado la Nueva Pedagogía la misión superior del Maestro. Alejada de su naturaleza, la tarea docente se corrompe y degrada, y con ella, la razón de la Escuela y de la educación toda.

Este gravísimo corolario impide eximir de responsabilidades al modernismo pedagógico en la ruptura de la Identidad Educacional. Todo ha sido concatenado cuidadosamente: pragmatismo, naturalismo, adiestramiento, primacía de lo biológico, secularización, mutación y devenir; internacionalismo, sucedáneos dogmáticos, nivelación maestros-

⁵⁵ Idem ant., pp. 24 y 30.

⁵⁶ Idem ant., pp. 29 y 33.

⁵⁷ Idem ant., pp. 23-24 y 29.

⁵⁸ Idem ant., p. 30.

alumnos, sobrevaloración del niño, reducción del papel del adulto, economicismo y tecnicismo.

El espectro es amplio, pero el desenlace uno solo; porque tales principios únicamente pueden conducir, están conduciendo, a la quiebra completa de la educación.

VI. LA CONCEPCIÓN EDUCATIVA DE LA UNESCO

Desde su fundación en 1946, este organismo internacional ha incrementado tanto su influencia, en profundidad y en extensión, que resulta al mismo tiempo caja de resonancia y fuente generadora de prácticamente toda la pedagogía contemporánea. Efectivamente; la Unesco *recoge e imparte* las modernas prescripciones educativas, *difunde y reúne* a sus representantes; *condiciona y promueve* el rumbo y el carácter de la enseñanza en todos los niveles. De allí la importancia de analizar sus presupuestos.

No han faltado las críticas; la no disimulada postura marxista de muchos de sus colaboradores, directores y programas ha preocupado a hombres como M. Creuzet;¹ M. Ewel;² R. Gamba;³ E. Can-

¹ CREUZET, M.: *La Unesco y las reformas de la enseñanza*. Ed. Roma. Bs. As., 1973.

² EWEL, M.: *La O.N.U. ¿Un gobierno mundial comunista?* Ed. Nuevo Orden. Bs. As., 1964.

³ GAMBRA, R.: "La amenaza de la Psicología". *Verbo de España*. Números 105-106, mayo-julio de 1972.

tero;⁴ F. Breizna;⁵ P. W. Shafer y J. H. Snow,⁶ quienes dieron fundadas voces de alarma, no siempre escuchadas.

Abundan los motivos para esta clase de críticas. Piénsese —son sólo ejemplos— en el homenaje a “*El Capital*” en su centenario (1966), o en el asilo que se ofreció en su sede de París a los soviéticos expulsados de Londres en 1971;⁷ o en el apoyo a los movimientos guerrilleros africanos en la *Conferencia General de Nairobi* (25 de octubre al 26 de noviembre de 1976). Piénsese en Julián Huxley, uno de sus primeros directores generales, o en Amadou Matar M’Bow, hace pocos años elegido para el mismo cargo. Ambos —marcando al parecer una constante— dieron probado testimonio de su ideología revolucionaria en escritos de pública circulación,⁸ situación más que grave si se considera que la UNESCO es reconocida como la más alta autoridad educativa internacional.

Piénsese también —siguen siendo ejemplos— en los folletos de la institución editados en 1952 y que el *Departamento de Guerra de los EE.UU.* prohibió por subversivos; como asimismo en la pormenoriza-

⁴ CANTERO, E.: *La Educación Permanente*. Ed. Roma. Bs. As., s/f.

⁵ BREZINA, F.: *La amenaza de la UNESCO*. Veterans of Foreign Wars Encinistas, California, U.S.A., 1952.

⁶ SHAFER, P. W. y SNOW, J. H.: *El giro de las mareas*. Long House Inc. New York 17, 1953.

⁷ Véase: *Découvertes*. N. 92. Año 1972, p. 75. Rvtz. franco-portuguesa dirigida por J. Haupt.

⁸ JULIÁN HUXLEY es autor de: *UNESCO: su propósito y su filosofía*. Public Affairs Press, Washington, D.C. 1948, y de *¿Qué me atrevo a pensar?* Chaffo & Windus, 1931; obras a las que remitimos. Con respecto a M’Bow y su trabajo; *Nuevo expediente, África*, puede consultarse a: SOUSTELLE, J.: *Carta abierta al Tercer Mundo*. Emecé, 1973.

da denuncia de agentes marxistas infiltrados dentro del organismo, prolijamente elaborado por el *Departamento Estadounidense de Publicaciones Estatales*;⁹ o piénsese si se quiere en los cálidos elogios con que la prensa comunista recomienda la lectura de sus documentos.¹⁰

Pero ocuparnos de esto —además de ser reiterativos—, nos alejaría tal vez de nuestro tema central. Ciñéndonos pues al aspecto estrictamente pedagógico, veremos que la UNESCO *no hace sino confirmar esa serie de notas distintivas de la pedagogía contemporánea, anteriormente reseñadas y que en su conjunto constituyen una verdadera negación de la naturaleza y de la identidad escolar*.

Ante todo, la UNESCO pretende desplazar a la familia en sus prerrogativas naturales; el derecho de los padres a la educación de sus hijos es un obstáculo que hay que superar, hasta lograr la mayor aceleración de la *escolaridad sistemática estatal*. “Liberar al niño cada vez más de la familia”; y a

⁹ En 1952 el Departamento de Guerra de los EE.UU. prohibió la difusión de la serie de folletos de UNESCO publicada con el título de: “*La cuestión racial en la ciencia moderna*”, bajo la dirección de Maxwell S. Stewart, y “*Las razas de la Humanidad*” de Welfish y Benedict. En cuanto a los agentes marxistas, recogemos los nombres de: Alpenfels, Powdermaker, H. Shapley, M. Starr, A. Rosenberg, etc. Véase al respecto: WHEELER, J. M.: *Los Estados Unidos, nación cristiana*, U.S.A. 1955. State Department Publication, 3931 (55c. Government Printing Office), y: American Legion. National Public Relations Division. 1608. K. Street, Washington, D.C.

¹⁰ Sirva de ejemplo, el periódico comunista: *Guardián de Melbourne*, que recomendaba a sus “camaradas lectores” la lectura de *El Correo de la UNESCO* “revista mensual digna de amplia difusión” (edición del 28-5-1959).

las madres de "la esclavitud biológica",¹¹ son normas que se repiten insistentemente en sus publicaciones oficiales; pues es "deplorable" que se transmita de padres a hijo "un estrecho espíritu de familia" que sólo contribuye a una "esclerosis mental".¹²

A tales efectos, se propone la obligatoriedad no sólo de los jardines de infantes y preescolares, sino de las llamadas escuelas maternas y guarderías "para casi recién nacidos", ya que se considera "más apropiado poseer un trabajo remunerado que dedicarse al cuidado de la prole".¹³ La educación de los niños en edad preescolar es un supuesto esencial de toda política educativa y cultural.¹⁴ "Hasta las cercanías del siglo xx, la educación era dada principalmente por las familias, institutos religiosos..." "Hoy esas responsabilidades incumben esencialmente a los poderes público, al Estado".¹⁵

Los ejemplos propuestos no podían ser más significativos: la *República Democrática de Vietnam*, *La China Comunista* con sus "muy acogedoras guarderías",¹⁶ *Cuba y la URSS*, en donde se apunta "a favorecer el armonioso desarrollo físico, intelectual, moral y estético".¹⁷

¹¹ UNESCO: *Hacia un entendimiento mundial*. Volumen VI. Sec. II. París, 1948-1949, 9. vs.

¹² Idem ant.

¹³ GIMENO SACRISTÁN, J.: *Una escuela para nuestro tiempo*, Fernando Torres. Valencia, 1976, p. 40. El autor es colaborador de la UNESCO cuyo concepto de "Educación Permanente" toma y desarrolla.

¹⁴ FAURE, E. y otros: *Apprendre à être*. UNESCO-Fayard, París, 1972, p. 215. Esta es una de las obras clásicas de la UNESCO, a la que remitiremos varias veces por ser documentación oficial del organismo.

¹⁵ Idem ant., p. 17.

¹⁶ Idem ant., p. 217.

¹⁷ Idem ant. Un elocuente testimonio de la coactiva mentalización ideológica a la que se somete a los niños

Ninguna de estas ideas pedagógicas es original de la UNESCO. Los conceptos que estamos citando tomados directamente —conviene recordarlo— de publicaciones oficiales, no hacen sino parafrasear las enseñanzas de Marx en el *Manifiesto* y en su *Tesis sobre Feuerbach*; de Engels en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, de Lenin en *¿Qué hacer?*; de Blonski y Makarenko¹⁸ o más recientemente de autores marxistas como Sujomlinski¹⁹ o Mendel y Vogt.²⁰

Tamaño destrucción del Orden Natural, vulnerando uno de sus pilares que es la integridad de la célula familiar, la patria potestad y el derecho a la libre educación de la prole, sólo podría lograrse mediante el adoctrinamiento coactivo de los propios padres; por eso se dice sin escrúpulos que hay que conseguir.

"que los padres admitan su equivocación"²¹ para lo cual se habilitará cuidadosamente "la instrucción de las mismas familias por medio de escuelas de padres y otras instituciones

en uno de estos países tan ejemplarmente presentados por la UNESCO, puede verse en: REYNOSO, P. L.: "Apuntes de una niña cubana". Centro de Formación de dirigentes democráticos. Bs. As. República Argentina. Sin fecha ni mención de editorial.

¹⁸ Sobre las ideas educativas de BLONSKI, véase DIETRICH, T.: *Pedagogía Socialista*. Ed. Sígueme. Salamanca, 1976. Sobre MAKARENKO, remitimos a su obra: *La educación infantil*. Ed. Nuestra Cultura. Madrid, 1978.

¹⁹ SUJOMLINSKI, V.: *Pensamiento pedagógico*. Ed. Progreso, Moscú, 1975.

²⁰ MENDEL, G. y VOGT, C.: *El Manifiesto de la educación*. Ed. Siglo XXI. 2ª ed. Madrid, 1976.

²¹ UNESCO: *Hacia un entendimiento...* Ob. cit. V. VI. Secc. II.

semejantes”²². “Los padres —afirman sin ambigüedades— sienten inquietud por todas las medidas con que progresivamente les reducen su libertad de elegir las autoridades escolares... Es violado de este modo el último párrafo del artículo 20 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre que dice: ‘los padres tienen con prioridad el derecho de elegir la clase de educación que dar a sus hijos’. No es dudoso que en numerosos países, el derecho de las familias haya menguado, mientras que el poder del Estado se acrecentó.

Los redactores de la Declaración Universal estaban obsesionados por el recuerdo de los métodos totalitarios del nazismo y del fascismo, de que se adueñara el Estado del niño desde la edad de siete años, de la sumisión brutal impuesta a las familias... Pero desde entonces las cosas han cambiado mucho... A medida que los deberes, las responsabilidades y los compromisos financieros del Estado se desarrollan, su control y su política se imponen.

...A menudo los padres están ciegos (en cuanto a las aptitudes e inclinaciones de sus hijos)... por esto conviene informar plenamente a los padres acerca de las aptitudes de sus hijos, de la orientación que parece más adecuada...”²³

Nótese cuidadosamente los términos de este pasaje.

²² FAURE, E.: *Apprendre...* Ob. cit., p. 216.

²³ En: *Le Droit à L'Education*. UNESCO. París, 1968, pp. 88, 89.

La UNESCO reconoce y acepta la paulatina invasión del Estado en cuestiones tradicionalmente sujetas a la decisión del núcleo familiar; pero *no habla en nombre del Derecho Natural violado, ni de la autoridad paterna vulnerada*, sino de la infracción al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. y pese a este crudo positivismo jurídico, se confiesa que tal reconocimiento —el del art. 26 que sin duda es correcto— sólo fue una medida oportunista ante los totalitarismos, sin incluir por supuesto al Comunismo. “Así pues —comenta con razón *Creuzet*— el famoso artículo 26 no era más que una hipocresía de circunstancias para combatir el nazismo. Pero la UNESCO no creía en él”.²⁴ Y es lógico, por eso se trasgrede impunemente el insoslayable atributo paterno, transfiriendo sus funciones a organismos especializados.

Pero no es sólo un derecho inviolable e intransferible el que se trasgrede, sino un deber, una exigencia, una obligación especialísima, pues para los padres la educación de sus hijos es también un deber de estado, deuda y responsabilidad que deben saldar; acto de justicia fundamental, cuya evasión no puede fomentarse coercitivamente con la omnipresencia estatal.

Junto con la familia, *la idea de Patria*, el *sentimiento de nacionalidad* es otro de los grandes obstáculos que la concepción educativa de la UNESCO impone sortear. El fin propuesto insistentemente no es otro que el *internacionalismo*, un orden mundial esencialmente economicista, técnico y pragmático.

La ya citada obra *Hacia un entendimiento mun-*

²⁴ CREUZET, M.: *La UNESCO...* Ob. cit., p. 22.

dial previene sobre la actitud de los padres que suelen transmitir a sus hijos "el aire envenenado del nacionalismo... un sentido exagerado de la importancia y belleza de su propio país".²⁵

"Estamos al comienzo de un largo proceso para derribar los muros de la soberanía nacional... En ese proceso la UNESCO puede —y ciertamente debe— ser el adelantado".²⁶ Se requiere un engranaje mundial... La educación, en resumen, tiene la obligación urgente de preparar ciudadanos del mundo.²⁷ Hay que preparar a los hombres y a los pueblos para "transferir la soberanía íntegra de las naciones a una organización mundial".²⁸ "Enseñad las actitudes que finalmente darán por resultado la creación del Gobierno Mundial para el pueblo, del pueblo y por el pueblo".²⁹ "El conflicto central de nuestra época está entre el nacionalismo y el internacionalismo, entre el concepto de muchas soberanías nacionales y una sola soberanía mundial".³⁰

Es evidente que la acción de la UNESCO no se circunscribe a corregir los excesos del chauvinismo,

²⁵ *Hacia un entendimiento*... Ob. cit., vol. V, p. 57.

²⁶ Discurso pronunciado por William Berton el 23-9-1946, en la primera reunión de la Comisión Norteamericana para la UNESCO.

²⁷ *Hacia un entendimiento*... Ob. cit., vol. IV. Las Naciones Unidas y la ciudadanía mundial.

²⁸ HUXLEY, J.: *UNESCO: Su propósito y su filosofía*. Public Affairs Press. Washington, D. C., 1948. Ob. cit., p. 13.

²⁹ Palabras pronunciadas por Carr W. G. en el Seminario de UNESCO para Maestros (París, 1947). Véase: *The Tablet*, Brooklyn, New York, 20-6-1959.

³⁰ HUXLEY, J.: Ob. cit., p. 6.

ni a estimular la necesaria solidaridad entre los países; como tampoco, en relación a la familia se limita a sugerir las conveniencias de abrirse a otras instituciones, o de contrarrestar cierta proclividad a enquistarse; si así fuera, podrían aceptarse sus intenciones.

Lo que queda en claro es que a la concepción educativa de la UNESCO le molesta tanto la filiación carnal del hombre, como su filiación histórica. Es la Patria y el Hogar lo que se ataca, lo que se mediatiza y diluye, lo que parece estorbar a los ideólogos de una "educación permanente", que se llama así, pero no hace sino negar los reales y legítimos vínculos de permanencia, sin los cuales los hombres ya no existirían como tales.

Educación es precisamente afianzar aquellos valores que hacen a la realización y a la plenitud de las personas y éstas no se plenifican ni se realizan convirtiéndose en "ciudadanos del mundo", ni ahogando el señorío sobre todo lo propio en una informe y utópica "soberanía mundial".

Sin familia y sin Patria —y como ya veremos sin Dios ni vida religiosa— comienzan a erigirse los sucedáneos con valor absoluto; entre ellos la *Democracia* y la *sociedad futurista* adquieren especial dimensión.

"La Democratización de la educación no es posible más que a condición de liberarse de los dogmas y usos periclitados... explicaciones abstractas de principios pretendidos universales".³¹ "El futuro de nuestras sociedades es la democracia, el desarrollo, el cambio. El hombre que nuestras sociedades han de for-

³¹ FAURE, E.: *Apprendre*... Ob. cit., pp. 13, 74.

mar es el hombre de la democracia, del desarrollo humanizado y del cambio".³² "Se trata de reforzar la exigencia de la democracia".³³

Una democracia de inequívoco signo marxista, "más activa y más socializante", una sociedad nueva socializada, "una sociedad ideal futurista",³⁴ una "democracia internacional".³⁵ "En una sociedad socialista... ninguna clase sufre explotación. Así se pueden curar heridas... La democracia comunista, que es sencillamente la democracia social plenamente desarrollada también prohíbe todo lo que esté fundamentalmente en desacuerdo con los derechos humanos".³⁶ En concordancia con estos principios, "los maestros realistas podrían beneficiarse con un mayor conocimiento de Marx",³⁷ pues "la concepción humanista, en el presente bien olvidada, es tal como se expresa en esta frase de Marx: «Las ciencias naturales englobarán un día la ciencia del hombre, lo mismo que la ciencia del hombre englobará un día las ciencias naturales, y ya no habrá más que una sola ciencia»".³⁸

Esta expresa aceptación del modelo marxista, lleva consigo —como no podía menos— la cuota de

³² Idem ant., p. 116.

³³ Idem ant., p. XXIX.

³⁴ UNESCO: *Tendances à l'éducation...* Ob. cit., p. 85.

³⁵ FRANCOIS, L.: *Le droit à l'éducation...* Ob. cit., p. 85.

³⁶ LEWIS, J. en: *Simposio de la UNESCO: Derechos Humanos. Comentarios e interpretación*, pp. 62, 63 y 70. Cit. por EWEL, M.: *La O.N.U.*... Ob. cit., pp. 90-91.

³⁷ BRAMEL, T. (colaborador de la UNESCO). Texto publicado por Long House Inc. New York 17. 1953.

³⁸ FAURE, E.: *Apprendre...* Ob. cit., p. 76.

utopía que contradice el sentido común y la realidad misma.

El mito del cambio por el cambio, del devenir constante y la evolución sin límites, los ha movido a concebir "por primera vez en la historia (una) educación (que) se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que aún no existen". Las sociedades necesitan una educación que reflejando las transformaciones económicas y sociales les permitan adaptarse funcionalmente al movimiento de la historia".³⁹

He aquí, perfiladas, las bases de la "Educación Permanente", cuyo destino, no es la perfección del hombre en miras a su destino sobrenatural, sino colaborar con el movimiento de la historia hasta la construcción de la futura sociedad comunista.

Esto quiere decir que el educando no podrá ser afianzado en los valores perennes, ni ayudado a insertarse en la realidad, ni en nada que lo convoque a la trascendencia y al ser inamovible, pues "ya nada está garantizado, ni ninguna posición asegurada".⁴⁰

Preparar para "tipos de sociedades que aún no existen", disponer todas las facultades hacia el *devenir* sin reparar en el *ser* que lo posibilita y lo hace inteligible, es educar *en* y *desde* la utopía. Pero es un imposible funesto y hasta demencial, porque niega los fundamentos mismos de la existencia. En esta empresa, tampoco nos sirven los antiguos modelos. Aquellos paradigmas de Bien, de Verdad y de Belleza no eran más que quimeras desmontables con el inexorable ritmo de los cambios, construcciones de circunstancias, volátiles y perecederas. Ahora ha venido la UNESCO a mos-

³⁹ Idem ant., pp. 14, 34 y 65.

⁴⁰ *Le Droit...* Ob. cit., p. 23.

trar la necesidad "de nuevos modelos humanos para la sociedad y para la persona".⁴¹ Mas nadie se entusiasma demasiado con ellos; su utilidad arquetípica es tan pasajera y huidiza como todo lo humano, sometida al flujo y al replanteo permanente. En verdad, no sirve ningún modelo, y apenas hallado o propuesto alguno, su valor desaparece para dar paso a otro, y así sucesivamente.

Y esta fluctuación incesante, esta carencia esencial que hace del hombre un desarraigado, se convierte en la finalidad y en el deber ser de la educación. Es la "revolución cultural",⁴² medio y objetivo de los planes previstos.

"Cada uno debería ser conducido a no erigir sistemáticamente sus creencias, sus convicciones, su visión del mundo, sus costumbres y usos en modelos o reglas válidas para todos los tiempos, todos los tipos de civilización y todos los modos de existencia". Lo ideal es "la investigación de verdades nuevas, la transformación de los presupuestos fundamentales de la suerte de los hombres".⁴³

Sin Patria ni Hogar, sin raíces ni destino religioso, la imagen real del hombre se desdibuja hasta desaparecer. El nihilismo avanza gradualmente para ocupar todos los sitios. ¿Qué es lo que queda?; ¿Qué es lo que puede construir este relativismo metódico y sistemático?; ¿Qué es lo que edifica y

⁴¹ *Tendances*... Ob. cit., p. 41.

⁴² Esta idea aparece —bien mencionada o desarrollada— en las principales publicaciones de la UNESCO de los últimos años. Para un análisis de su verdadera dimensión, véase: PHIRON, A.: *La revolución cultural en la Argentina*. Cruz y Fierro ed. Bs. As., 1977, 2ª ed.

⁴³ FAURE, E.: *Apprendre*... Ob. cit., pp. 170, 186.

promueve esta utopía desenfrenada que no deja nada permanente, ni siquiera la misma utopía...?; ¿cuál será entonces la misión de la Escuela y del hombre?; ¿sobre qué cimientos levantar la vida si ninguno tiene más importancia que la de dar paso a otro, y así ininterrumpidamente?

No es simplemente una concepción de la escuela lo que derriba la UNESCO, no es únicamente un afán pedagógico; es el mismo Orden Natural y el Sobrenatural lo que pierde significado y consistencia. Y es lógico que, frente a este desierto metafísico donde no hay lugar para la contemplación, ni para la actitud cultural, sea

"la praxis lo que constituye la fuente más importante del proceso educativo".⁴⁴

Una praxis que cada vez más tendrá el carácter técnico-mecánico de la nueva era electrónica. De ahí que

"la educación —prescribe la UNESCO— se convierte en un sistema cibernético complejo, pivotando sobre un mecanismo sensible a las respuestas", sobre "dispositivos de evaluación y control", sobre "registro de la retroacción y de los nuevos comportamientos engendrados por esa retroacción".⁴⁵

Esta praxis ultramoderna no conoce fronteras. No la detiene la intimidad ni el pudor, no la limitan los secretos del alma.

"El hombre —comenta con razón E. Cantero— pasa a ser un mero instrumento que

⁴⁴ FAURE, E.: *Apprendre*... Ob. cit., p. 12.

⁴⁵ *Idem* ant., pp. 133 y 122.

puede ser manejado a placer por los planificadores, pedagogos y expertos psicólogos del Estado. La era de los robots de carne y hueso está, si esto se cumple, ciertamente cercana".⁴⁶

No hay exageración ninguna en estas reflexiones. Es la UNESCO quien garantiza que "hoy día es posible controlar el estado y el funcionamiento del cerebro por una acción eléctrica y actuar directamente sobre ciertos neuro-mecanismos por medio de sustancias químicas".⁴⁷

"La teoría psicopedagógica a la que el sabio soviético L. S. Uygotski ha ligado su nombre, se basa en la idea de que el trabajo, la actividad instrumental, crea en el individuo un tipo de comportamiento determinado por el carácter de esa actividad... A partir de allí, los psicólogos soviéticos han elaborado una estrategia de la formación activa de las facultades cognoscitivas y de la personalidad. La facultad de reflexión no es innata en el hombre; el individuo aprende a pensar, a dominar las operaciones reflexivas. El pedagogo debe aprender a dirigir ese proceso, a controlar no sólo los resultados de la actividad mental, sino también su desarrollo".⁴⁸

Así, sin eufemismo alguno, la UNESCO plantea la necesidad del lavado de cerebro, y justifica la utilización de los mismos recursos que emplean las *Spetsbolnitsy* o clínicas psiquiátricas soviéticas, de cuyos aberrantes resultados dan prolija cuenta las

⁴⁶ CANTERO, E.: *La educación...* Ob. cit., p. 26.
⁴⁷ FAURE, E.: *Apprendre...* Ob. cit., p. 125.
⁴⁸ Idem ant.

páginas viriles de *Solzhenitsin* y los testimonios desgarradores de tantas víctimas.⁴⁹

El esquema pedagógico de la UNESCO, *sustancialmente el mismo que el marxista*, contiene en sí todas las negaciones de una cosmovisión groseramente materialista y dialéctica. Cabría preguntarse en qué consiste ese "punto de vista universal" ese "replanteo internacional de la educación bajo un mismo espíritu"; cuál es el contenido de esa "unificación de la mente mundial" con que tanto ilusionan sus planificadores. Qué es, en suma, lo que se le ofrece al hombre como alternativa, una vez desligado de sus padres y de su heredad, una vez alejado de Dios y controlado su cerebro.

La respuesta nos la dan —sin posibilidades de equívocos— sus planes y realizaciones. Se trata en principio de asegurar "una vida feliz",⁵⁰ pues

"el concepto de felicidad ha jugado un gran papel en la corriente filosófica del siglo XVIII, que a su vez ha sido el fermento de las grandes ideas de la revolución de 1789".⁵¹ "La misión permanente de la educación sigue siendo formar en todo ser humano la personalidad que le permitirá marchar a la conquista de los bienes de este mundo".⁵² Para ello, obviamente, hay que terminar con "el peso de dogmas y de usos superados".⁵³

La tarea importante que le incumbe a "la nueva educación" es "aumentar y mejorar la productivi-

⁴⁹ Véase el trabajo de CORBI, G. D.: "Los psiquiatras en la URSS. Las *spetsbolnitsy* y el control mental". En: *Verbo*. Año XXI. N. 194. Julio 1979, pp. 55-60.

⁵⁰ *Le droit...* Ob. cit., p. 19.

⁵¹ FAURE, E.: *Apprendre...* Ob. cit., p. 50.

⁵² *Le droit...* Ob. cit., p. 23.

⁵³ FAURE, E.: *Apprendre...* Ob. cit., p. 13.

dad, hacer cambiar progresivamente la actitud, y acelerar el desarrollo".⁵⁴

Es imperioso que

"la ciencia y la tecnología lleguen a ser los elementos omnipresentes y fundamentales de toda empresa educativa", hasta conformar un "espíritu científico" que "es lo contrario del espíritu dogmático o metafísico".⁵⁵

Vuelve a quedar clausurado así, abruptamente, todo resquicio cultural o contemplativo, toda apertura al mundo de lo sacro, en donde el hombre alcanza la mejor expresión de su ser.

Un hedonismo llanamente propuesto es el fin perseguido. Considerada como "un bien de consumo y de producción",⁵⁶ la educación, procurará el máximo disfrute de los bienes temporales, contribuyendo al aumento de la producción y el desarrollo. El tipo de hombre adecuado a ello es el antimetafísico, el espíritu "científico", dialéctico y antidogmático; el hombre subhumano y bestializado.

Por eso, no sorprende que se haya podido escribir desde el *Correo de la UNESCO* que

"la creencia inmemorial en el carácter innato de la naturaleza humana, ha sido la responsable de muchas incomprensiones personales, sociales y políticas... ningún organismo de la especie denominada tan precariamente *homo sapiens* nace con naturaleza humana".⁵⁷

⁵⁴ *Tendances à...* Ob. cit., p. 34.

⁵⁵ *Tendances à...*, p. XXX.

⁵⁶ FAURE, E.: *Apprendre...* Ob. cit., p. 91.

⁵⁷ ASHLEY MONTAGU, M. F.: Artículo publicado en *El Correo de la UNESCO*, febrero de 1953. Cit. por EWEL, M.: *La ONU...* Ob. cit., p. 77.

Todo ha sido suficientemente explicitado como para abrigar alguna duda. Ese hombre que ni siquiera posee naturaleza de tal, que carece innatamente tanto de humanidad como de facultad reflexiva, ese hombre sin filiación carnal, histórica ni divina, ese mero manojo de reacciones controlables y condicionables, ese instrumento del cambio, es toda la fórmula que se le ocurre a la más alta autoridad educativa mundial; el tipo humano propuesto a las próximas generaciones. Y —tal vez sea esto lo más trágico o lo más cínico— se pretende hacerlo todo en nombre de los derechos del hombre, de su dignidad y prerrogativas.

No habrá auténtica Educación Nacional, ni se podrá contar con ella para cimentar la grandeza argentina, en tanto la Política Educativa en un acto de reparación y de preservación insoslayable, corte los vínculos ideológicos y estructurales con la UNESCO y sus funestas orientaciones.

VII. PIAGET

Pocos como Piaget vienen ejerciendo en nuestra época tantas y tan profundas influencias en diversos campos científicos de probada importancia y complejidad. Este influjo, que habla a las claras de la magnitud y trascendencia de su pensamiento, se ha dado con especial fuerza en el ámbito de las disciplinas educativas, particularmente en el de la psicopedagogía; hecho algo paradójico si se piensa que fue suscitado por quien no quiso definirse primeramente como pedagogo o psicólogo y que, en rigor, fue ante todo un destacado epistemólogo.

No obstante, la incidencia piagetiana en el espacio escolar ha llegado a ser normativa y dominante, y se la ha aceptado con actitud reverencial —casi dogmática— sin reparar en las falencias de una cosmovisión que, más allá de sus innegables méritos, resulta unilateral y a la postre engañosa.

Porque Piaget no se entiende sino es dentro —y tal vez como culminación— del proceso de desnaturalización educativa que hemos venido esbozan-

do. Un proceso en el que la Escuela ha dejado de ser —como su nombre y esencia lo piden— el lugar de la preeminencia de la vida contemplativa sobre la activa, un proceso en donde el hombre no es considerado como creatura de Dios sino como categoría biológica; en donde el maestro se inquieta más por las operaciones intelectuales y los métodos que por el destino eterno de sus alumnos. Un proceso, en suma, signado por un criterio antimetafísico que descuidando las jerarquías de las formalidades ontológicas, omite, mediatiza o posterga lo sobrenatural, acentuando en cambio el mundo de las cosas y los hechos materiales, la dimensión inmanente de la vida.

Como tampoco se entiende a Piaget fuera de ese estilo cientificista —que tantos observadores notan como signo de la crisis contemporánea—, por el cual los saberes verificables, experimentales y empiriométricos, se han hipertrofiado notoriamente y pretenden convertirse en modelos de todo conocimiento “serio y seguro”, quedando minimizadas —cuando no desechadas— las apreciaciones estrictamente teóricas y las vías puramente especulativas.

Y digamos aún, que no se entiende a Piaget sino se tiene en cuenta el fenómeno de los “*ideologismos reduccionistas*”, como acertadamente los llama Alberto Fariña Videla, y que “consisten básicamente en reducir la totalidad de la realidad a una parte de la misma, para luego intentar explicar esa totalidad —es decir, la realidad concreta— desde aquella parcela a la que previamente se la redujo”.¹

¹ FARIÑA VIDELA, A.: “Modos y modas intelectuales: ¿les sirven a los educadores?” En: Rvta. *Estrada*. Año 1, N° 2, 2ª época, mayo de 1980, p. 2. Sugerimos también del mismo autor: “Ciencia, técnica y espíritu burgués”. En: *Psychologica*. Rvta. Argentina de Psicología Realista. Fundación Arche. Bs. As., N° 3, jul/dic. 1979.

Estos reduccionismos hacen del ser humano un *homúnculo* al convertir esa parte potenciada en “la explicación omnicomprendiva de la totalidad del hombre”.² Así, en el sistema piagetiano, la *totalidad hombre*, parece quedar circunscripta —y tornarse inteligible— en y desde la evolución de determinadas estructuras genéticas. Piaget representa a la vez —lo cual no es menos importante— la aporía de casi toda la sistemática filosófica moderna. Logicamente construida, pero fatalmente idealista, en virtud ante todo de la herencia racionalista que proclama la autonomía de la razón y condiciona la existencia al pensamiento, y por lo tanto, disociada de la realidad y fundada en apriorismos. Ante la alternativa realismo-idealismo en que se bate hoy la inteligencia filosófica —esto lo ha visto Gilson luminosamente— Piaget ha optado por el camino del idealismo; un error que signará inevitablemente el curso general de sus teorías.

Su itinerario cultural, reseñado por él mismo en la *Autobiografía*, muestra lo que venimos afirmando. Desde el agnosticismo de su padre hasta su relación con Claparède y Binet, pasando por lecturas de Spencer, Bergson y Comte, todos los pasos de su formación, tomando incluso sus primeros ensayos juveniles, lo configuran y tipifican en la línea del “intelectual contemporáneo”: divorcio entre la Fe y la razón, entre el conocimiento y la realidad del ser, identificación del pensamiento con la acción, subordinación del conocimiento y de la objetividad a la acción, predominio y sobrevaloración de la praxis, criticismo e immanentismo, consideración naturalista de la vida, evolucionismo,

² Idem ant., p. 3.

pragmatismo, y todas las lógicas como extraviadas derivaciones.

Basta seguir el recorrido de su mente —de asombrosa precocidad, sin duda—, para observar cómo, partiendo de una aficción infantil hacia la malacología y la naturaleza en general, llega al escepticismo religioso por

“...la imposibilidad de conciliar un cierto número de dogmas con la Biología”... “desde ese momento (se refiere a sus conversaciones con Samuel Cornut) me permitió ver en la Biología la explicación de todas las cosas, incluso del propio espíritu... Eso me hizo tomar la decisión de consagrar mi vida a la explicación biológica del conocimiento”.³

Hay pues, un monismo gnoseológico que reduce toda la realidad a la pequeñez de la óptica biozoológica y que proyecta indebidamente

“los hábitos mentales que había adquirido con la zoología a la experimentación psicológica”,⁴ pues el objetivo “era descubrir una especie de embriología de la inteligencia”,⁵

inevitable punto de llegada de una *psicología sin alma* que únicamente advierte en el hombre su entidad natural. Por eso, Piaget bregaba por una

³ PIAGET, J.: *Autobiografía*. Ed. Caldén. Bs. As., 1976, pp. 9-10.

⁴ PIAGET, J.: *Autobiografía*. En: *Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia. Psicología y Filosofía*. Ed. Caldén. Col. El hombre y su mundo. Bs. As., 1976, p. 14.

⁵ Idem ant., p. 16.

“psicología (que) se ha liberado de las tuteladas filosóficas”,⁶ que debía ser enseñada como en algunos países “en la Facultad de Ciencias en relación con la Biología”⁷ y le negaba toda religación con la Filosofía a fin de “protegerse contra la especulación”.⁸

Y decíamos que esa proyección es indebida porque no se puede homologar la plenitud óptica del orden humano con el ámbito de las especies naturales, ni es posible convertir al cosmos físico con sus leyes y a los hábitos mentales que genera su estudio en criterio epistemológico o metodológico. Este dominio de lo positivo constituye un imprudente desorden, pues no todo ha de ser manipulado y analizado —menos aún psicoexperimentalmente— como en el área de las Ciencias Naturales.⁹ Maritain ha señalado con justeza los riesgos de este proceder. “La falla esencial... es etender a la universalidad del saber humano lo que sólo es válido en un sector particular de él... La magna lección de Santo Tomás de Aquino nos recuerda: es un

⁶ PIAGET, J.: *Psicología de la Inteligencia*. Ed. Psique. Bs. As., 1977, p. 21.

⁷ PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Ed. Ariel. Barcelona, Caracas, México, 7ª ed., 1980, p. 68.

⁸ Idem ant., p. 69.

⁹ No han faltado voces de alerta con relación a este prurito psico-experimental. “Es una medida de prudencia —ha escrito Emilio Planchard— el darse cuenta de los límites de la psicología experimental... y recurrir eventualmente a otras fuentes para estudiar la personalidad” (PLANCHARD, E.: *La pedagogía contemporánea*. Ed. Rialp, 6ª ed. Madrid, 1975, p. 120). Véase igualmente: GAMBRA, R.: “La amenaza de la psicología”. En: *Verbo de España*. Nº 105-106, mayo-julio 1972.

pecado contra la inteligencia querer actuar en forma idéntica en órdenes típicamente diferentes".¹⁰

Concebir y explicar al hombre desde la biología es un lamentable error de hondas repercusiones, principalmente si de educación se trata. Porque el hacer de los hombres sólo se comprende por el ser del hombre, pero el ser del hombre —su condición de persona— sólo se comprende por el ser de Dios. De allí que los antiguos —pensamos por ejemplo en la *Paideia* griega— ponían especial énfasis en remarcar los orígenes divinos. El Principio, como enseñaba Aristóteles en la *Política*, no era la mera iniciación en el tiempo, no era una cuestión cronológica sino teológica. El Principio era la Perfección, el esplendor del ser acabado, modelo y modelador, cuya contemplación se proponía como auténtico ejercicio educativo.

Bien lejos de esta actitud, por cierto, Piaget repite con Claparède que

"a todos los futuros educadores, así como a los padres de familia, se les debería dar una enseñanza de investigación y trabajos prácticos en psicología animal".¹¹

El aprendizaje es considerado de este modo como un proceso semejante al amaestramiento, y por lo tanto se confía con optimismo en el poder formativo de las experiencias naturales, mientras se guarda un extremo recelo por todo lo que suponga especulación o reflexión filosófica, tal como lo evi-

¹⁰ MARITAIN, J.: *Para una filosofía de la persona humana*. Cursos de Cultura Católica. Bs. As., 1937, pp. 33-34.

¹¹ PIAGET, J.: *Autobiografía*. Ob. cit., p. 10, y *Psicología y Pedagogía*. Ob. cit., p. 91.

dencia su polémico libro *Sagesse et illusion de la philosophie*.¹²

"en el que busco demostrar —dice su autor— que el único «conocimiento» es aquel que puede ser verificable".¹³ "La filosofía no llega a ser un saber propiamente dicho provisto de las garantías y modos de control que caracterizan a eso que se llama el conocimiento".¹⁴ "El sujeto mismo en tanto existe y cada uno de nosotros, somos los creadores de nuestra propia totalidad. Entonces, ¿para qué necesitamos filosofía? En segundo lugar, las coordinaciones entre las disciplinas, coordinación multidisciplinaria que cada vez es más rica y más espontánea, nos hace preguntar de nuevo: ¿para qué la filosofía? Ese sujeto existe y cuanto más informaciones objetivas sobre sí mismo le damos, mayor es el favor que se le hace".¹⁵

No es que Piaget niegue los méritos de la Filosofía dentro del espectro cultural. Más aún,

"todo hombre que no haya pasado por la fi-

¹² PIAGET, J.: *Sagesse et illusions de la philosophie*. P. U. F. París, 1965, 1ª ed. Hay versión castellana: *Sabiduría e ilusiones de la Filosofía*. Península, Barcelona, 1970.

¹³ PIAGET, J.: *Autobiografía*. Ob. cit., p. 45.

¹⁴ PIAGET, J.: *Psicología y Filosofía*, p. 72. En: *Autobiografía...* Ob. cit. Bajo el título *Psicología y Filosofía* se reúnen en esta edición las exposiciones del debate sobre el libro de PIAGET, organizado el 5-5-1966 en el Anfiteatro Richelieu de La Sorbona por la Comisión de Filosofía de la Unión Racionalista.

¹⁵ PIAGET, J.: *Idem ant.*, pp. 11-112.

losofía —dice— es incurablemente incompleto”;¹⁶

pero desfigura su verdadero valor y empequeñece su rango al concederle a lo sumo un carácter propedéutico dentro de la dialéctica del conocimiento científico, cuya posesión sólo quedaría garantizada por vías experimentales. La filosofía sería entonces una

“sabiduría como actitud de vida y no como saber”,¹⁷ una “especie de fe razonada”,¹⁸

a superar si es que se desea obtener un cabal conocimiento y no una ilusión.

¹⁶ Ídem ant., p. 115. PIAGET, pese a estar enrolado en la corriente de la escuela activa, no cae en los excesos de un KERSCHENSTEINER, por ejemplo, y aclara expresamente que “una escuela activa no es necesariamente una escuela de trabajos manuales” (*Psicología y Pedagogía*, ob. cit., p. 81), pero llama la atención que después de tanto bregar por un conocimiento aplicable y útil, cuando se le interroga si “el objeto de la psicología (de las investigaciones psicológicas) es convertir a los hombres en algo mejor”, hace una encendida defensa del conocimiento puro. “Usted me inquieta —responde PIAGET— porque yo nunca me he propuesto ese objetivo (convertir a los hombres en algo mejor). Yo considero la primacía de la investigación pura sobre toda clase de aplicaciones”. (Véase: *El nacimiento de la inteligencia*. Entrevista realizada por Jean Louis Ferrier y Christiane Collange. En: *Autobiografía*... Ob. cit., pp. 63-64). Da la impresión de que la idea de bien —entendido como perfeccionamiento personal del prójimo— no entra, por lo menos prima facie o conscientemente, dentro de los objetivos y de los “beneficios y productividades” que traería la investigación pura.

¹⁷ PIAGET, J.: “Los dos problemas principales de la epistemología de las ciencias del hombre”. En: PIAGET, J. y otros.: *Epistemología de las ciencias humanas*. Colección Lógica y Conocimiento Científico dirigida por Jean Piaget. Ed. Proteo. Bs. As., 1972, p. 173.

¹⁸ PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Ob. cit., p. 67.

“Estoy absolutamente convencido de que se necesita una formación filosófica para el científico... pero también pienso que esta formación filosófica debe ser superada sin cesar... la filosofía debe replantear constantemente sus propios problemas en función de los «conocimientos» adquiridos recientemente... La filosofía continuará siendo la matriz de muchas ciencias en la medida en que no se encierre en sistemas ni crea ser un conocimiento”.¹⁹

De ahí que para Piaget —y esto aclara aún más la orientación de sus ideas—

“el problema de las relaciones entre la filosofía y el espíritu científico se ha atenuado en los países del Este por el hecho de que la filosofía oficial es la dialéctica marxista que se denomina científica. La enseñanza filosófica es por lo tanto una introducción a la dialéctica con diversas incursiones en las aplicaciones científicas”.²⁰

Es el desenlace obligado del pragmatismo, el inevitable punto de llegada de una disyuntiva planteada en términos equívocos; la consecuencia de creer que “el mejor favor que se le puede hacer a un hombre es darle informaciones objetivas sobre sí”, esto es, como diría Dewey, “saturarle el espíritu de experiencia”. No hay en sustancia más que el antiguo error pragmatista, reiterado bajo fórmulas nuevas pero con efectos siempre disgregadores para la inteligencia.

¹⁹ PIAGET, J.: *Psicología y Filosofía*. Ob. cit., p. 116.

²⁰ PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Ob. cit., pp. 69-70.

Como bien dice Battro describiendo sus teorías filosóficas:

"Su primera opción, por lo tanto, es pragmática. En un segundo momento, Piaget, critica a los filósofos que se ocupan de analizar problemas científicos sin ser competentes en las ciencias, pero va mucho más allá, porque postula como modelo gnoseológico el procedimiento restringido de las ciencias particulares... Su desconfianza por la filosofía como metafísica ha ido creciendo con el correr de los años y llevado a sus últimas consecuencias, suponemos que su sistema tendría como finalidad reemplazar la metafísica del conocimiento por una epistemología positiva del conocimiento. Designamos a esta posición filosófica con el título de relativismo piagetiano".²¹

Lo grave de este vacío metafísico es que la antropología que se va perfilando —heredera directa de la que elaboraron Rousseau y Spencer— no ve en el hombre más que un *animalis homo*, un *homo faber* entregado a la praxis, a la acción concreta con elementos concretos, un hombre en el que hasta su pensamiento es acción, pues *pensar es hacer*, como repite axiomáticamente la fórmula piagetiana y ese pensamiento así concebido será la clave del conocimiento objetivo y de la existencia de las cosas. Racionalismo, idealismo y pragmatismo se aunan en la visión piagetiana, siendo muy difícil

²¹ BATTRO, A. M.: *El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y Epistemología*. Ed. Emecé. Bs. As., 1978, 4ª ed., p. 345.

no advertir por esta confluencia una connatural carencia de unidad substancial.

Transferidos al terreno educativo, tales principios, acaban por resolver la educación como un modo de adaptación al ambiente comparable al que realizan las especies zoológicas.²² Piaget asume así todo el ideario de la escuela activa, cuyo influjo sistematizará con la adscripción al *Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra*, dirigido por Claparède y Bovet, dos conspicuos representantes de la *Arbeitsschule* o "escuela del trabajo", corriente decididamente activista y funcional.

Y es en razón de estos mismos presupuestos pragmáticos, que apoyará —aunque no sin reservas— los planes tecnológicos de Skinner, con argumentos que todo lo tienen en cuenta —"el mejor rendimiento", "el ahorro de tiempo", "el aumento de horas para el trabajo activo"²³— todo, menos la conspiración contra la vida contemplativa, y contra la naturaleza misma del acto docente, que implica el uso de las máquinas de enseñar. Volveremos más adelante sobre este aspecto.²⁴

²² PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Ob. cit., segunda parte, cap. 2, pp. 174 y ss. "La infancia —dice aquí PIAGET— es una etapa biológicamente útil, cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social" (p. 176); "Educar es adaptar el individuo al medio social ambiente" (p. 174). Toda esta visión preponderantemente biozoológica es muy representativa del espíritu moderno. Relegada la génesis y la finalidad sobrenatural del hombre su animalización o cosificación es inevitable, por muy elevados y "racionales" propósitos que se tengan. Un fenómeno desgarrador que no ha escapado a la mirada penetrante de algunos escritores contemporáneos como E. Honesco en su obra *El Rinoceronte*.

²³ PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Ob. cit., pp. 90-93.

²⁴ El tema de las máquinas de enseñar, de los fundamentos filosóficos de la posición de Skinner y de la tecnología de la enseñanza, son analizados en el capítulo II de la

Hay igualmente un enfoque tecnicista y mecanicista aplicado a la caracterización de los procesos psíquicos y a la explicación y definición de la inteligencia. Las ideas de aparato mental, mecanismos psicológicos, operaciones, reacciones, acomodamiento, adaptación, y hasta el concepto de homeostasis, son trasladados impropriamente desde el área de las ciencias exactas y naturales a la interioridad de la persona.

"El desarrollo mental —nos dice— es una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio... o más bien al montaje de un sutil mecanismo, cuyas fases graduales de ajustamiento tendrían por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas, de tal modo que su equilibrio sería más estable".²⁵ "La acción humana consiste en este mecanismo continuo y perpetuo de reajuste y equilibramiento".²⁶ "El individuo no actúa sino cuando experimenta una necesidad, es decir, cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo; la acción tiende a restablecer ese equilibrio, es decir, precisamente, a readaptar el organismo... La inteligencia... es la forma de equilibrio hacia la cual tienden

segunda parte de esta misma obra. Lo que se cuestiona allí, en síntesis, no es el uso de la tecnología sino los fundamentos antropológicos y psicopedagógicos que coadyuvaban a la desfiguración del hombre y de su educación. Recomendamos igualmente la lectura de: BALLESTEROS, J. C. P.: "Skinner: La educación imposible". En: *Mikael* No 24. Tercer cuatrimestre de 1980, pp. 12-29.

²⁵ PIAGET, J.: *Seis estudios de Psicología*. Ed. de Bollsillo. Ed. Corregidor, Bs. As. Por autorización de Barral Ed. S. A., Barcelona, 1973, p. 12.

²⁶ *Idem* ant., p. 16.

todas las estructuras...; equilibrio estructural de la conducta, más flexible y a la vez durable que ningún otro, la inteligencia es esencialmente un sistema de operaciones vivientes y actuantes".²⁷

Hemos prolongado las citas para que se vea con nitidez esa transpolación del orden técnico mecánico a la interpretación de la vida psíquica, y ese reduccionismo radical que limita la inteligencia humana a una función adaptativa con finalidades inmediatas de conservación y equilibramiento.

De espaldas a la Filosofía Perenne, Piaget le niega a la inteligencia su sitial nobilísimo, su vida propia y connatural que es la contemplativa, y al hacerlo no sólo diluye el acto de aprehensión de la esencia o *quiddidad* de las cosas, sino su culminación y reposo que es la visión de Dios, pues como dice Santo Tomás, "el fin último de la creatura intelectual es ver a Dios por su esencia".²⁸

Tampoco se advierte que la inteligencia, aun en aquellas manifestaciones vitales que el hombre tiene en común con los animales, muestra su peculiar naturaleza, superando el mero carácter adaptativo y mostrando —tal vez en forma incipiente o rudimentaria— su potencialidad abstractiva y su capacidad para referir la multiplicidad a la unidad.²⁹

²⁷ PIAGET, J.: *Psicología de la Inteligencia*. Ob. cit., pp. 14-17.

²⁸ SANTO TOMÁS: *S. Theol.* I-II, q. 3, a. 8 y *S. Cont. Gent.* III, 50 y ss. Véase al respecto: DERISI, O. N.: *La doctrina de la Inteligencia de Aristóteles a Santo Tomás*. Club de Lectores. Bs. As., 1980.

²⁹ Sobre el particular, véase: GENTA, J. B.: *Curso de Psicología*. Lib. Huemul. Bs. As., 1966, 3ª ed., pte. caps. 15 y 16. Con respecto al comportamiento inteligente en

Pero es más, Piaget atribuye a la inteligencia lo que es propio de la voluntad, y desconoce que la acción —producida por la voluntad aunque ordenada por la inteligencia— tiene carácter de medio, no de fin, para el sujeto pensante. “En el orden de los fines, enseña Santo Tomás, es necesario que haya un último fin y nada más que uno, del que toman su fuerza final los fines intermedios, que hacen las veces de medio respecto a aquél. Más aún la voluntad en todas sus acciones busca necesariamente ese último fin que no es sino el bien en sí sólo encontrable en Dios”.³⁰

El resultado es siempre la desfiguración de la dignidad del hombre, porque en definitiva éste se define por la inteligencia, por ser lo principal en él. Y el hombre piagetiano no es el hijo de Dios y heredero del Cielo, cuya alma inteligente, como quería Valery, “se inclina ante la hondura pidiendo un dios al agua”,³¹ sino que es un eslabón más en

la infancia, las verificaciones de PIAGET no pueden generalizarse sin riesgos, como suelen hacer muchos psicopedagogos, forzando incluso las mismas reservas que él se formulara. Hemos observado circunstancialmente, en niños que aún estaban cronológicamente lejos del “estadio operatorio” “operaciones de conservación”, juicios morales cualitativos y de intencionalidad, y referencias a la unidad por lo múltiple. Por supuesto, ninguna de estas observaciones —siempre ocasionales y esporádicas— pretende fundar una teoría, pero sí queremos señalar que no todos los niños “se comportan como en los libros de PIAGET”, tal como parece dogmatizar algunos grupos educacionales.

³⁰ DERISI, O. N.: *La doctrina...* Ob. cit., p. 222. Véase también: SANTO TOMÁS: *S. Theol.* I-II. q. 1, a. 1-8 y *Comentario al Libro del alma de Aristóteles* (Hay cuidadosa versión bilingüe: Fundación Arche. Bs. As., 1979).

³¹ VALERY, P.: *Fragmento de Narciso*. Cit. por GENTILE, J. B.: *Rehabilitación de la inteligencia*. Ed. del Restaurador. Bs. As., 1950, p. 8.

la evolución biozoológica. Por eso no tiene dificultades en concebir la inteligencia como

“un músculo que a fuerza de utilizarlo se llega a perfeccionar”,³² ni en analogarla con la “inteligencia animal”.³³

Fue precisamente sobre la base de investigaciones con moluscos que Piaget organizó sus teorías³⁴ y como bien explica Longeot, para él

“la inteligencia, instrumento y fuente de los conocimientos, es adaptación, y la adaptación es un problema biológico”.³⁵

Este afán por subrayar lo común, por nivelar jerarquías distintas y explicarlo todo desde el mundo natural, se observa también en la comprensión del conocimiento. Conocer y aprender entonces son procesos similares a la alimentación, y como la función alimenticia, sirven para el autorregulamiento, para mantener el equilibrio. Aprender es asimilar,

“incorporar objetos a los esquemas de acción del sujeto”.³⁶ La asimilación designa de este

³² PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia*. Ob. cit., p. 52.

³³ Véase en *Idem* ant., p. 58, las respuestas de PIAGET sobre el tema.

³⁴ Véase la autorizada obra de BATTRO, A. M. ya citada; véase, cap. 2 y PIAGET, J.: *Biología y Conocimiento*. México. Siglo XXI, 1969.

³⁵ LONGEOT, F.: “La gran obra de Jean Piaget”. En *Clarín*, Bs. As., jueves 25-9-1980, pp. 1-2 (Secc. Cultural).

³⁶ PIAGET, J.: *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin, París, 1947, p. 13. Cit. por AEBLI, H.: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1973, p. 96.

modo la acción del sujeto sobre el objeto. Un mecanismo antagónico que lo complementa es la acomodación; ella designa la acción de sentido contrario, del objeto sobre el sujeto, la modificación que el sujeto experimenta en virtud del objeto. Lo que llamamos adaptación es... un acto complejo que resulta del interjuego de mecanismos de acomodación con dosis variable de uno y de otro"³⁷

El paso de un estadio intelectual a otro garantiza el proceso homeostático con la misma precisión del ámbito mecánico.

"Todo esquema en funcionamiento necesita del objeto asimilable para su propia conservación (en este sentido, los esquemas son concebidos en directa prolongación de los órganos, a nivel biológico). Un objeto no inmediatamente asimilable constituye una perturbación. Los *mecanismos de regulación* actúan entonces tratando de compensar la perturbación. El modo más efectivo de compensación es precisamente aquel que logra hacer asimilable el elemento inicialmente perturbador".³⁸

Se trata pues, de incorporar objetos, de actuar, operar, asimilar activamente

"las cualidades de utilización de las cosas".³⁹

³⁷ FERREIRO, E.: *Piaget*. En: *Los hombres de la Historia*. N° 33. Colección del Centro Editor de América Latina. Bs. As., 1976, pp. 403-404. Véase también: PIAGET, J.: *Psicología, lógica y comunicación*. Bs. As. Nueva Visión. 1955.

³⁸ Idem ant., p. 418.

³⁹ Cit. por AEBLI, H.: Ob. cit., p. 95.

La misma *objetividad* en el conocimiento es fruto de la máxima acción.

"La objetividad... coincidirá con el máximo de actividad por parte del sujeto".⁴⁰

Toda la realidad y hasta la existencia misma de lo real está en dependencia de la acción.

"Solo conozco el objeto, —llega a decir Piaget— actuando sobre él, y no puedo afirmar nada acerca de él (ni siquiera su existencia) antes de esta acción".⁴¹

Llegamos con esto a un punto central ya enunciado, y es el del *idealismo*, antiguo y renovado error en la historia de la filosofía. "El realista —dice Gilson— no pide jamás a su conocimiento que engendre un objeto... conocer no es aprehender la cosa tal como ésta es en el pensamiento, sino en el pensamiento, aprehender la cosa tal como ella es... Por consiguiente, el punto de partida debe ser lo que efectivamente es para nosotros el comienzo del conocimiento: *res sunt... res sunt, ergo cognosco, ergo sum res cognoscens*".⁴²

Piaget invierte los términos. Después de identificar el pensamiento con la acción, hace depender la objetividad cognoscitiva y la existencia de lo objetivo de ese *pensamiento-acción*. La inteligencia recorre entonces un camino impropio y en rigor, imposible, porque el ser precede al acto de pensar

⁴⁰ FERREIRO, E.: Ob. cit., p. 404.

⁴¹ Así respondió Piaget a un interrogante formulado por Kedrov, en la Academia de Ciencias de Moscú. Cit. por FERREIRO, E.: Ob. cit., p. 420.

⁴² GILSON, E.: *El realismo metódico*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1974, 4ª ed., pp. 174-176.

la manera en que llegamos a ciertas conclusiones".⁴⁹

Pero este extraño como inaceptable sincretismo no habla bien del sistema piagetiano, antes bien, dificulta encontrar su identidad y su unidad y en el fondo, dificulta también encontrar su amor por la verdad que es ante todo eso: identidad y unidad.

Aplicados al terreno escolar todos estos principios que hemos reseñado, obligan al docente a plantearse el aprendizaje de las asignaturas como la adquisición de una serie de operaciones necesarias. Aprender será estar capacitado para ejercitar las operaciones adecuadas. Si no hay construcción operatoria, no hay aprendizaje. Y como ello no queda asegurado ni con la mediación del maestro, ni con el método mayéutico o heurístico, se impone la investigación como técnica, y la cooperación como sustrato. Operatividad y cooperatividad se complementan recíprocamente.

El niño necesita cierta madurez operatoria para trabajar grupalmente, pero al mismo tiempo las operaciones son consecuencia de la cooperación grupal. De ahí deduce Piaget la importancia del equipo como recurso para que el alumnado adquiera un *pensamiento móvil, ecléctico, variable*; abandonando cualquier posición definitiva, cerrada, intransigente. Que sea capaz de reversibilidad y flexibilidad en sus ideas, adoptando *tantos puntos de vista como se le presenten*. He aquí perfilado el hombre nuevo, el "individuo superior" capaz de "cambiar indefinidamente de puntos de vista".⁵⁰ Vayamos a los siguientes textos.

⁴⁹ PIAGET, J.: *Autobiografía*. Ob. cit., p. 34.

⁵⁰ PIAGET, J.: *Psicología de la inteligencia*. Ob. cit. p. 173.

"La aplicación a la didáctica de la psicología de Piaget —enseña Hans Aebli— debe arrancar de la tesis fundamental según la cual... pensar es actuar... Decir que el alumno debe conocer determinadas asignaturas es decir que debe aprender a ejecutar determinadas operaciones... El maestro debe buscar pues qué operaciones están en la base de las nociones que se propone hacer adquirir a sus alumnos... Es preciso que le dejemos al niño una gran libertad para desarrollar su pensamiento. Este postulado se cumple cuando se conduce al alumno a construir sus operaciones mediante la acción personal. La investigación es esa actividad del espíritu que trata de construir una nueva reacción... Puede suceder que el maestro deba intervenir todavía durante la investigación, pero su intervención adquirirá entonces otro significado que el tradicional".⁵¹

"La educación social y moral puede resultar favorecida por el trabajo de los alumnos en equipo y por la discusión entre ellos... El valor del intercambio intelectual en un grupo, se basa en que pone al individuo ante puntos de vista diferentes del suyo... Tal correspondencia entre las diferentes ideas individuales es posible cuando los conceptos de cada participante no son rígidos, ni los domina su propio punto de vista... pues la es-

⁵¹ AEBLI, H.: Ob. cit., pp. 101-110. Conviene indicar aquí, que Hans Aebli ha sido colaborador directo de Piaget, y que esta obra ha sido escrita, según declara el autor en el prólogo, por la sugerencia y bajo las indicaciones de Piaget, quien en el Prefacio manifiesta expresamente su conformidad.

tructuración del pensamiento en agrupamientos y en grupos móviles, permite a cada individuo adoptar multitud de puntos de vista". Piaget denomina a esta capacidad indefinida de cambio mutuo entre los miembros de un grupo, la "reciprocidad de su pensamiento... Los niños deberán ser estimulados y guiados hacia el trabajo de conjunto y hacia la discusión en común... socializando el estudio".⁵²

Aun aceptando las ventajas y la necesidad de que el alumno adquiera disposiciones para el trabajo en común, es evidente que la sobrevaloración de lo social —*"para pensar es necesario ser varios"*, escribió Piaget— y la búsqueda del eclecticismo como fin, confieren a su propuesta una finalidad que, en verdad, atenta contra la plenitud humana.

Porque la madurez será tal en la medida que el hombre abandone toda adhesión permanente e inalterable, toda intransigencia que pueda llevarlo a preferir la soledad en la Verdad, al error en compañía. Queda descartado pues, el quijotismo, el heroico y empinado aislamiento, por no ceder a un mundo enfermo de opiniones y pareceres; antes bien, por intentar redimirlo con el ejemplo de su distinción y superioridad, de su renuncia a ser conciliador, acomodaticio y permeable.

Un planteo de esta naturaleza no tiene cabida en la concepción de Piaget. No sólo porque no se habla de Verdades Eternas —se habla simplemente de verificables— sino porque aun a las verdades minúsculas y corrientes sólo se llegaría *por y en*

⁵² Idem ant., pp. 79-82.

la socialización, por y en la aceptación de "múltiples puntos de vista" del cambio constante e ininterrumpido.⁵³

El espíritu maduro que nos propone Piaget recuerda al "término medio" o "media aritmética" del que hablaba Durkheim; esto es, el hombre promedio, evitando siempre los extremos y las distancias absolutas, las posiciones irreversibles e intransigentes; pero recuerda también, irremediablemente, al hombre tibio para quien las Sagradas Escrituras aseguran el vómito de Dios (Ap. 3, 15).

Por eso:

"La principal meta de la educación —sostiene Piaget— es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas... La segunda meta de la educación es formar mentes que

⁵³ A tal punto esta posición contraría el Orden Natural que, "curiosamente —escribe Emilia Ferreiro— quien dice: «il faut se mettre à plusieurs pour réfléchir» (para pensar es necesario ser varios), es un gran solitario, es un hombre cuya capacidad de penetración en los dominios más diversos del saber, es motivo de admiración para los especialistas que han discutido con él. «Siento una necesidad imperiosa de soledad —confiesa en su Autobiografía (Ob. cit., p. 31)— es esta disociación entre mí mismo en tanto ser social... lo que me ha permitido superar un fondo permanente de ansiedad, transformándolo en necesidad de trabajar». Desde hace varios años pasa sus vacaciones en una cabaña alejado de todas las vías de comunicación, a unos 1.000 metros de altura... Pocos conocen la manera de llegar a ese reducto, y el secreto es guardado celosamente, porque Piaget, el hombre que predica constantemente la necesidad del trabajo interdisciplinario, es también un gran solitario" (Ob. cit., pp. 410-412).

Está claro que Piaget es en esto la mejor prueba de la inconsistencia de sus teorías. Su magisterio tiene más bien perfiles clásicos, y es su Autoridad y Sabiduría lo que suscita discípulos, y no la mediatización por éstos de su saber, ni la socialización de su pensamiento.

estén en condiciones de criticar, de verificar y no aceptar todo lo que se les propone... se debe estar capacitado para resistir, para criticar, para distinguir entre lo que es prueba de lo que no lo es. En consecuencia, es necesario formar alumnos que sean activos... alumnos que aprendan tempranamente a distinguir entre lo que es verificable y aquello que es simplemente la primera idea que se les ocurre".⁵⁴

He aquí resumida, aunque con toda su fuerza, la falacia del ideal piagetiano. No es cuestión de descubrir la Verdad en la contemplación, ni de obedecer y acatar las voces imperativas de la legítima Tradición; menos aún de deslindar el Bien del Mal, la Belleza de la Fealdad, o el trigo de la cizaña.

Hay que hacer cosas nuevas; el espíritu de novedad es poderoso, ahoga lo que sea estable y heredado; "mutantur non in melius, sed in aliud", no buscan lo mejor sino la novedad, diría Séneca.

Es el prurito "neofilista", como lo llama Konrad Lorenz, cuyas deplorables características y consecuencias describió con acierto: "La creencia errónea de que el hombre puede crear como por encanto una nueva cultura a su albedrío y con racionalidad, lleva a la descabellada conclusión de que lo mejor sería aniquilar la cultura paterna y exigir una nueva con «espíritu creativo»..." La errónea creencia de que sólo las cosas concebibles para la razón, e incluso sólo las demostraciones científicas pertenecen al sólido caudal intelectual de la Humanidad, tiene

⁵⁴ Cit. por *La Nación* del 22 de abril de 1979, p. 6, secc. 4º.

funestas secuelas. A los jóvenes "instruidos científicamente" esto les induce a arrojar por la borda el inmenso tesoro de erudición y sabiduría que contienen las tradiciones de civilizaciones antiguas y las doctrinas de las grandes religiones universales. "Y este neofilismo —apunta Lorenz— es tanto más peligroso en la adolescencia, en que se vuelve prácticamente fisiológico", y entonces "lo tradicional aburre y todo lo nuevo atrae".⁵⁵

Junto con este afán de novedad, Piaget propone verificarlo todo, someterlo todo a prueba y ensayo, como única garantía de progreso y seriedad. Ser activos, resistir, criticar. Su sentido de la crítica es el mismo que expresaba Kant: "Nuestro siglo es el verdadero siglo de la crítica, nada debe escapar. En vano la Religión a causa de su santidad, y la legislación a causa de su majestad, pretenden sustraerse".⁵⁶

Así termina de perfilarse el objetivo educacional que insta a la novedad y a la crítica, afianzando el propio parecer por encima de la verdad objetiva y aun de la Verdad Revelada, y convirtiendo en objetivas y reveladas las verdades que surgen de la verificación práctica.

Otro aspecto donde la influencia de Kant se hace visible es el de la moral. Aquí Piaget no sólo es declaradamente "autónomo" sino que juega dialécticamente con la heteronomía hasta descalificarla psicológica y sociológicamente.

⁵⁵ LORENZ, K.: *Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada*. Plaza y Janés S. A. Ed. Barcelona, 1974, pp. 77-82-84. El autor, premio Nóbel de Medicina en 1973, es un científico de formación naturalista y práctica; de ahí la importancia de sus juicios en relación a nuestro tema.

⁵⁶ KANT, E.: *Critique de la raison pure*. París, Lagrange. 3ª ed. 1845. V. I. Prefacio de la 1ª ed. Año 1781.

La excesiva estimación del niño como tal —rasgo dominante según vimos en toda la moderna pedagogía— lo lleva a considerar riesgosa la influencia adulta, bien per se, o a través del medio escolar. Las principales fallas en educación serían consecuencia del “exceso de autoridad”, por lo que habría “que poder reducirla al mínimo”.⁵⁷ Y llega a la enormidad de sostener que

“el respeto al adulto, conduce frecuentemente a consolidar el egocentrismo en lugar de corregirlo”.⁵⁸

Con razón Piaget es visto por algunos como “el defensor de un proceso de desarrollo con respecto al cual la escuela no tiene nada que hacer, e incluso es mejor que no haga nada”.⁵⁹

Y así, hablará de

“la coacción espiritual (y a fortiori material) ejercida por el adulto”.⁶⁰

tema éste que tiene una importante derivación extraescolar, pues ese niño coaccionado por los mayores le adjudicará a éstos rasgos divinos, para acabar por transferencia transponiendo esos rasgos a otro sujeto, esta vez invisible que llamará Dios. Dios entonces, es un producto de la inteligencia, una creación fantástica del hombre coaccionado, que traslada los atributos del coactor a una Superioridad intangible y lejana. En éste, como en

⁵⁷ PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia*. Ob. cit., pp. 60-61.

⁵⁸ PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Ob. cit., p. 206.

⁵⁹ FERREIRO, E.: Ob. cit., p. 397.

⁶⁰ PIAGET, J.: *Seis estudios...* Ob. cit., p. 33.

otros aspectos, se notan coincidencias con los conceptos de alienación elaborados por Freud y Marx.

“La vida religiosa, afirma Piaget, empieza durante la primera infancia, confundiendo con el sentimiento filial: el niño atribuye espontáneamente a sus padres las diversas perfecciones de la divinidad, como por ejemplo la omnipotencia, la omnisciencia y la perfección moral. Cuando el niño descubre poco a poco las imperfecciones reales del adulto, entonces sublima sus sentimientos filiales para transferirlos a los seres sobrenaturales que le presenta la educación religiosa”.⁶¹

Estudiando los juegos infantiles, Piaget vuelve a presentar este antagonismo dialéctico madurez-niñez, con una clara connotación moral y religiosa. Al examinar las reglas lúdicas de los pequeños, observa que éstos, “dominados por el respeto unilateral que sienten hacia sus mayores”, no inventan las normas, sino que aceptan como auténticas “las que utilizaban ya los hijos de Adán y Eva”, es decir, sus antepasados. “Es más, las auténticas reglas que son por lo tanto eternas, no emanan de los niños: son los «papás» o los «primeros hombres», o Dios, quienes las han impuesto”. Contrariamente, a medida que el niño crece —y como síntoma a la vez de ese crecimiento— se observa que las reglas son auténticas, cuando surgen de un consenso mayoritario, “de una decisión común o de un acuerdo”.⁶² Por supuesto, Piaget ve en esta “moral de coopera-

⁶¹ Idem ant., p. 90.

⁶² Idem ant., pp. 76-77.

ción" una forma de "equilibrio superior a la de la moral de simple sumisión".⁶³

Y ya ha quedado planteada la división dialéctica definitiva. De un lado, todo lo que sea heteronomía, imposición vertical, obediencia, eternidad, Dios, como sinónimo de "moral de sumisión" con su regusto nietzscheano.⁶⁴ Del otro lado, autonomía, horizontalismo, contratos entre iguales, voluntad general, como "formas de equilibrio superior". El planteo, aunque distinto en su formulación, no escapa al esquema marxista; antes bien, lo convalida por distinto camino.

El enfrentamiento se suscita también con toda su equivocidad en términos de justicia. En efecto:

"En el dominio de la noción de justicia —explica Battro— se da una oposición entre dos tipos de respeto y por consiguiente entre dos morales: la de obligación o heterónoma, y la de cooperación o autónoma. La moral autoritaria, que es la del deber y la obediencia, conduce en el dominio de la justicia a la confusión de aquello que es justo, con el contenido de la ley establecida y al reconocimiento de la sanción expiatoria. La moral del respeto mutuo o de la cooperación, que es la del bien y de la autonomía, lleva en cambio al desarrollo de la noción de igualdad, que es constitutiva de la justicia distributiva y de la reciprocidad".⁶⁵

⁶³ Idem ant., pp. 78-79.

⁶⁴ Hay también un regusto nietzscheano en ese inocultable desdén de Piaget por los saberes filosóficos y las disciplinas especulativas, si se recuerda el capítulo "Del conocimiento inmaculado" del *Así hablaba Zaratustra* (I parte).

⁶⁵ BATTRO, A. M.: Ob. cit., p. 36. Véase también PIAGET, J.: *El juicio moral en el niño*. Madrid, Beltrán, 1935.

La conclusión es doblemente errónea. Por un lado, aflora la idea de que el deber y la obediencia se identifican necesariamente con el autoritarismo y el derecho positivo, lo cual es histórica y filosóficamente insostenible. Pero tampoco es cierto que "la noción de igualdad" sea constitutiva de la justicia distributiva, pues ésta —como ya enseñaba Aristóteles en el libro V de la *Ética Nicomaquea*—⁶⁶ es hija de la proporción y de la jerarquía, y consiguientemente supone la desigualdad, aunque no excluye la equidad, sino que la posibilita.

La verdad es que Piaget radicalizando y generalizando sus observaciones, genera una ambivalencia artificiosa, únicamente solucionable al parecer por la abolición o superación de uno de los extremos. Lo serio es que el "extremo" a superar incluye la obediencia y el deber, la expiación, la jerarquía, la autoridad, y otras condiciones que hacen al Orden Natural.

Todo este esquema puede observarse muy elocuentemente en su trabajo: "*Los procedimientos de la Educación Moral*",⁶⁷ donde la polarización se acentúa y justifica.

En la moral de sumisión, el respeto es unilateral "porque implica una desigualdad entre el que respeta y el respetado... una presión inevitable del superior sobre el inferior; es, pues, una relación de presión". De hecho, conduce a un "predominio del sentimiento del deber" ante una regla que considera "como intangible y sagrada". Ni la personalidad se

⁶⁶ ARISTÓTELES: *Ética Nicomaquea*. L. V, III.

⁶⁷ PIAGET, J.: "Los procedimientos de la Educación Moral". En: *La Nueva Educación Moral*, de PIAGET J., PETERSEN, P., WODEHOUSE, H. y SANTULLANO, L. Ed. Losada S. A. Col. La Escuela Activa. Bs. As., 1967.

constituye verdaderamente, ni florecen la responsabilidad y la justicia. Priman la autoridad y la obediencia.⁶⁸ Es la moral "de las prescripciones y de las interdicciones rituales (tabúes), propias de las sociedades llamadas «primitivas», en las cuales, el respeto a las costumbres encarnadas en los ancianos prevalece sobre toda manifestación de la personalidad".⁶⁹ Su expresión pedagógica "es la disciplina escolar tradicional".⁷⁰

Por el contrario, la moral de cooperación, esencialmente autónoma, supone una relación de respeto mutuo, "porque los individuos que están en contacto se consideran como iguales... y no implica ninguna coacción". Ya no es el deber, sino "el sentimiento del bien" lo que predomina. Y obviamente, "la cooperación conduce a la constitución de la verdadera personalidad", la responsabilidad se ejercita, la justicia prevalece. La autonomía y la solidaridad están por encima de la autoridad y la obediencia. Es la moral moderna, producida por el progreso y la civilización, "la moral adulta civilizada" frente al "primitivismo" que significa la heteronomía.⁷¹ A ella se arriba evolutivamente, como a un premio después de haber pasado por la expiación de la autoridad. Su conquista en el ámbito escolar, es comparable a la que hizo la Humanidad al pasar "de la presión social... a la libre cooperación"; por lo tanto "padres y maestros deben convertirse en colaboradores iguales del niño".⁷²

Nótese cómo se creó artificialmente una dicoto-

⁶⁸ *Idem ant.*, pp. 12-15.

⁶⁹ *Idem ant.*, p. 17.

⁷⁰ *Idem ant.*, p. 20.

⁷¹ *Idem ant.*, pp. 12-22.

⁷² *Idem ant.*, p. 25.

mía insalvable que conduce —sea o no ese el propósito— al enfrentamiento y a la lucha.

El mando y la obediencia quedan desautorizados por "primitivos" y opresores, el bien se identifica con la autonomía y el igualitarismo entre subalternos y autoridades, digamos mejor con la desaparición de esas diferenciaciones. Porque decir que "la autoridad habría que poder reducirla al mínimo" es, prácticamente, abolir la noción de autoridad. No es preciso ninguna intención especial para descubrir la proyección revolucionaria de esta postura, nada novedosa por cierto. Si se piensa que es parte fundamental de la estrategia marxista suscitar y cultivar las contradicciones, oponerse a todo lo que signifique arraigo, fidelidad, vinculación con lo superior, lo eterno e indiscutible, se comprenderá mejor la insistencia de nuestras críticas y reservas.

El hombre de la moderna pedagogía, este self-government, que también propuso Piaget, puede llegar a decir como aquel revolucionario ruso de fines del siglo XIX: "Nosotros somos tan independientes en el tiempo como en el espacio. No tenemos ni recuerdos que nos aten, ni herencia que imponga deberes... Nada romano, nada antiguo, nada católico, nada feudal, nada caballeresco en nuestros recuerdos. Así pues ningún remordimiento, ningún respeto, ninguna reliquia puede frenarnos".⁷³

Piaget, fiel a su formación pragmática, subestima, cuando no niega, el valor de la palabra y del conocimiento especulativo en la enseñanza de la Moral. Entonces,

⁷³ Palabras de HERZEN, A.: Cit. por OUSSET, J.: *Marxismo y Revolución*. Ed. Cruz y Fierro. Bs. As., 1977, p. 104.

“el espíritu más moralmente libre”, no será aquel “que haya oído hablar con entusiasmo de las realidades espirituales”, sino “quien haya vivido en una república escolar”.⁷⁴

Por elevadas y verdaderas que resulten las palabras, por más belleza formal y sustancial que posean, por más que sean emitidas por una gran autoridad y arrebaten a la inteligencia sacudiéndola de su ceguera;

“nos preguntamos —dice Piaget— si su alcance no quedaría decuplicado en un medio escolar donde la misma práctica del «self-goverment» o de las obras colectivas, hayan planteado concretamente al alma del niño, las mil cuestiones que dan su valor y su significación a toda la codificación de la moral adulta”.⁷⁵

La Ética pues, con su inagotable valor teórico y especulativo, queda reducida a una serie de “experiencias morales” entre los niños.

No se trata de negar la importancia del ejercicio de las virtudes y de la puesta en práctica de los principios morales. Pero no es la simple interacción de autonomías en el hacer escolar, lo que asegurará hombres éticos, ni

“la cooperación en el trabajo escolar”, o “los procedimientos activos” comparables a los que se requieren “para aprender la física”;⁷⁶

⁷⁴ PIAGET, J.: *Los procedimientos* ... Ob. cit., p. 23.

⁷⁵ Idem ant., p. 27.

⁷⁶ Idem ant., p. 35.

sino principalmente el aprendizaje normativo de los principios del Orden Natural, el cultivo de la obediencia y del deber, el respeto por la autoridad y la jerarquía, la tutela constante del Maestro, el ejemplo de su palabra y de su obra, la renovada fidelidad a valores perennes... Es decir, exactamente lo que niega o desconoce Piaget.

En la nueva modalidad escolar, la moral será una actividad más, fruto del

“confiar a los mismos niños la organización de la clase”.⁷⁷

“...Es muy natural confiar a los mismos niños la organización de esta sociedad (escolar). Laborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que haya de encargarse de ejecutar esas leyes y constituyendo ellos mismos el poder judicial que ha de tener por función la represión de los delitos...”⁷⁸

La palabra magisterial, con su irremplazable carga de afecto y sabiduría, se subordina a la praxis interestudiantil, “a sus trabajos espontáneos”, a “la discusión general”.⁷⁹

“Pero estas discusiones que se entablan al principio entre los niños —nótese bien el hilo argumental de Piaget— llegan casi siempre al adulto buscando su opinión. Entonces, y sólo entonces, está el maestro en situación de dar

⁷⁷ Idem. ant., p. 27.

⁷⁸ Idem ant., p. 36.

⁷⁹ Idem ant., p. 32.

una lección provechosa... *interviene porque se lo piden*".⁸⁰ Ahora bien, "es seguro que subsiste el riesgo de que el maestro se interponga demasiado en el curso de la discusión y sustituya con su juicio el de los escolares. Pero... *el pedagogo inteligente podrá siempre pasar inadvertido y dejar a la clase suficiente autonomía*".⁸¹

⁸⁰ Idem ant.

⁸¹ Idem ant. No da la impresión de que Piaget haya hecho demasiado caso a estas recomendaciones en su ejercicio personal de la docencia. Decíamos antes —con toda la carga elogiosa que ello supone— que su magisterio tenía más bien perfiles clásicos. Y bien, Piaget, no "pasó inadvertido" delante de sus discípulos, ni dejó de orientarlos con su sabiduría. Fue precisamente esa guía solícita y constante, ese ejercicio de la autoridad con sobrados derechos, lo que más cálidamente recuerdan quienes lo tuvieron como maestro. "Su amistad, su guía, su comprensión —escribe Battro después de la muerte de Piaget— son ya parte de nuestra vida... nos bastaba recibir de manos llenas los dones de su generosidad... Piaget... el «patrón» como lo llamábamos respetuosamente en el Centro Internacional de Epistemología Genética... se interesaba íntimamente por cada uno de nosotros, por nuestros trabajos, por nuestros pensamientos. Ese fue su mayor talento, penetrar en la mente ajena, asistir a su desarrollo, a su progreso. Y finalmente, alentar con maestría ese crecimiento del espíritu en lo que tiene de más personal y creativo" (BATTRO, A. M.: "Jean Piaget, el maestro". En: *La Nación*, 12-10-1980, 4ª secc., p. 2).

He aquí delineada —haciendo abstracción ahora del contenido intelectual— la imagen *tradicional* de un auténtico maestro; de esos a los cuales el mismo Piaget, sin comprenderlos demasiado y en nombre del "anticonservadorismo", zahería constantemente; esos capaces de suscitar esta adhesión afectiva y respetuosa —de subordinado a autoridad— que evidencia Battro; esos cuyo reemplazo por las máquinas traerá males mayores que la tristeza de "los espíritus sentimentales y pesarosos" como se burlaba Piaget defendiendo los métodos de Skinner (Véase: *Psicología y Pedagogía*. Ob. cit., p. 90); esos, en suma, capaces de engendrar discípulos que —como reflexiona el mismo Battro

El planteo piagetiano —intérprete y exponente del moderno espíritu pedagógico— llega aquí a tal grado de desajuste, que todo lo que le queda al maestro por hacer, es esperar calladamente en un rincón a que sus alumnos lo soliciten, cuidando de "pasar inadvertido", pues está visto que

"los experimentos más instructivos son aquellos... en los que... puede el niño... estar separado del adulto y dar de ese modo la medida de su capacidad para el self-government".⁸²

Glosando este pensamiento, escribe Eilen M. Churchill:

"¿Por qué querríamos disminuir la influencia del maestro? ¿Tal vez porque tenemos conciencia de la facilidad con que podemos imponernos al niño...? Los maestros deben cuidarse de imponer el aprendizaje al niño... El niño realiza su aprendizaje, algunas veces por propia iniciativa y otras mediante una experiencia compartida con el maestro".⁸³

en el artículo citado— si no lo conocían personalmente (al maestro), "soñaban con encontrarlo algún día". ¿Adónde quedan los principios de la pedagogía piagetiana? Dudamos seriamente, de que alguien que se ajustara estrictamente a las teorizaciones de Piaget y a sus pedidos tecnologizantes para el desempeño de la docencia o de la práctica educativa, pudiera ser recordado y evocado post mortem con tanta gratitud.

⁸² PIAGET, J.: *Los procedimientos*... Ob. cit., p. 37.

⁸³ CHURCHILL, E. M.: *Los descubrimientos de Piaget y el maestro*. Bibl. del Educador Contemporáneo. Paidós. Bs. As., 1968, pp. 75-76. Esta obra —*Piaget's Findings and the teacher*— de Eilen M. Churchill es el desarrollo de una conferencia auspiciada por la National Froebel Foundation, de Londres, y realizada el 6 de febrero de 1960.

Minimizada y desfigurada la misión del maestro, acaba en esta pobrísima condición de auxiliar prescindible, más inteligente cuanto más sepa disimular su presencia y limitar su intervención. Como si la participación del maestro fuera optativa, como si su intervención significara un atropello, como si no correspondiera y de modo intransferible a todo docente intervenir en la tarea del aprendizaje para darle al discípulo lo que en justicia merece y su persona reclama.

Se hace evidente que esta posición pedagógica no sólo causa la destrucción más completa de la naturaleza educativa, sino que está en condiciones de propiciar y nutrir los cánones básicos de la ideología marxista. La escuela será un soviet, donde iguales productores aprenderán haciendo, vivirán haciendo, se moralizarán haciendo, sin más normas que las que impone la convivencia de autonomías, definitivamente alejados de cualquier vínculo sacral, trascendente y heterónimo. Un hormiguero laborioso y eficaz donde los alumnos rigen y los maestros pasan inadvertidos; donde los adultos dejan de coaccionar con sus prescripciones y se convierten en colaboradores iguales del niño. Para que nada falte, se proveerá cuidadosamente a la instrucción de un *carácter internacionalista*, resaltando "la historia del trabajo".⁸⁴

Piaget retoma aquel ideal cosmopolita de Dewey y el historicismo economicista de Maurette —entre otros— que reduce toda historia a las cuestiones socio-económicas.⁸⁵

⁸⁴ PIAGET, J.: *Los procedimientos...* Ob. cit., pp. 52-53.

⁸⁵ De la influencia de estos postulados en la enseñanza de la Historia nos hemos ocupado en otro lugar: CAPONNETTO, ANTONIO: "Crisis y posibilidades en la enseñanza

Se cierra así el círculo de un sistema y de un pensamiento que, por valiosas contribuciones que pueda haber hecho, no podemos sino evaluar desfavorablemente, por lo menos en lo que hace a su validez para reconstruir la identidad de la Escuela y los sacudidos cimientos de la Civilización Occidental.

de la Historia". Trabajo leído el 4-8-1980 en el Simposio: "La Geografía, la Historia y los valores nacionales", organizado por Oikos-Senoc-Instituto Zinny. En prensa.

SEGUNDA PARTE

ALGUNAS PROYECCIONES DEL
PROBLEMA PEDAGÓGICO

I. LA ENSEÑANZA DE LAS ASIGNATURAS

El largo e inacabado proceso inmanentista hasta aquí descrito, no podía sino reflejarse en aspectos tan vitales de la educación como la enseñanza de las asignaturas, sus contenidos y programas de estudio.

Al problema ideológico y aun al epistemológico, debe agregarse otro de carácter estrictamente pedagógico, que siendo de por sí grave, contribuye a aumentar los primeros. Es decir, que no se trata únicamente de una cuestión científica —teorías falsas, erróneas o inadecuadas— sino también de una cuestión pedagógica, cuya importancia resalta todavía más en los niveles primario y secundario.

Así, más negativa que las tesis evolucionistas, estructuralistas, historicistas, esteticistas u otras cualesquiera, es una enseñanza anticontemplativa que conduce a los alumnos al error, no tanto por una transmisión de sus fundamentos teóricos —aunque esto se da— sino por un condicionamiento a pautas mentales subvertidas.

Pautas mentales en donde lo concreto y lo subjetivo está por encima de todo Orden Objetivo inmutable; porque en la moderna enseñanza, de que sea, el hábito matemático ha ido reemplazando al metafísico, y la captación utilitaria de la realidad a la valoración del ocio.

El niño que se inicia en un preescolar donde hay quién guíe su asombro —ese irrepetible do hacia lo eterno; el alumno primario sometido a cumplimiento de un programa que potencia la exploración y lo fáctico; el adolescente que se mueve en un espectro de asignaturas naturalistas y es motivado constantemente con el éxito y la eficacia; el estudiante universitario que desconoce la tradición de la Universitas, y egresa profesionalizado —digamos estandarizado— pronto a comercializar su título en algún trabajo afín.

Es la crisis de la contemplación en la Escuela Moderna. Maestros y alumnos buscan en todo la servibilidad y la inmediatez. Y esta actitud pedagógica termina por imponer un estilo que acerca al hombre al homo faber más que al "paula minor Angelis" de que habla el salmista.

Por un lado, los saberes técnico-instrumentales adquieren cada día relevancia mayor en la vida escolar; pero además se observa una *desnaturalización de las humanidades* y de aquellas disciplinas que siendo, en sí mismas, aptas para fortalecer la vida interior, la especulación pura, terminan por una pésima enseñanza rechazadas por el alumno y resultando contraproducente para su formación. Se ha dicho que "la Filosofía no va a las cosas de filosofía", y esta sería paradoja podría hacerse extensiva a otros campos.

Es a la *Filosofía* a quien corresponde la tarea

eminente de suscitar en los alumnos la vida reflexiva, la capacidad de pensar y descubrir las causas primeras y últimas de todo lo existente; el volverse sobre sí mismo y sobre las cosas para hallar su significado, para encontrar la inteligibilidad de la creación o admirarse ante sus misterios; ella está llamada a cumplir el papel *unificador y universalizador* de todo el saber escolar.

Pero la realidad indica algo muy distinto. Quiénes deben dictar la asignatura en la Enseñanza Media, tienen que luchar casi siempre contra la mirada —entre exótica y despectiva— de no pocos colegas, y la incompreensión de un alumnado que condicionado hasta la ceguera por el prurito de lo útil, no llega a entender "para qué les sirve". Mal ubicada en el contexto curricular y a veces hasta en el horario semanal la materia y sus docentes reciben las embestidas de la ignorancia y del totalitarismo de la praxis.

Buena dosis de culpabilidad hay también en los profesores. Ellos son responsables de atrofiar el *objeto formal* de su disciplina, reduciéndola casi sin excepciones a una mera historia del pensamiento filosófico, a una crónica de las ideas de los principales filósofos de la humanidad.

"Esto no quiere decir —analiza Brie— que neguemos a la Historia de la Filosofía el carácter de disciplina filosófica, pero con la condición, como hace notar Ricoeur, de que «ella suponga inicialmente una interrogación filosófica viviente en el momento actual». Hegel, en sus Disertaciones sobre la historia de la Filosofía... hace notar que la relación con su objeto es diferente de la que tiene la historia en otros campos: no se trata de una:

historia externa, sino de una historia interna, es una historia de contenidos... Hegel fustiga a «las superficiales concepciones corrientes» que la conciben como un «mero acopio de opiniones», el cual no es más que «una galería de insensateces» y en el mejor de los casos responde a un «mero interés de erudición», pero que deja el problema de la verdad, como objeto formal de la reflexión filosófica —de «la razón pensante» dice Hegel— sin resolver...

“Aquí radica el valor didáctico de toda exposición histórica de la Filosofía: el inducir en ese fundamental planteo de la búsqueda de la verdad. En la medida en que se encare la exposición de filósofos y sistemas de esta manera, se convierte la historia de la filosofía en una disciplina filosófica; pero ya estaríamos, entonces, dentro del espíritu filosófico”.¹

La generalidad de los casos conocidos no satisface estas condiciones. La enseñanza y el aprendizaje se limitan al acopio de informaciones cronológicas sobre los filósofos y sus sistemas; y a veces sin el suficiente hincapié en los clásicos, como si el pensamiento moderno naciera ex nihilo o importara únicamente por su condición de moderno. Los textos y manuales en circulación tampoco contribuyen a un mejoramiento, dedicados como están a la simple exposición y descripción de doctrinas, tareas que emprenden con tal abuso didáctico —gráficos, esquemas, dibujos— que alejan aún más a la inteligencia de la disponibilidad hacia lo abstracto.

¹ BRIE, R. J.: “La enseñanza de la Filosofía”. En: *Revista del I. I. E.* Año 3, Nº 12, julio de 1977, pp. 42-43.

No se puede enseñar Filosofía sin actitud contemplativa, esto es, sin espíritu filosófico.

“El espíritu filosófico —continúa Brie— busca, independientemente de lo que se ha filosofado a través de la historia —o a partir de esa reflexión— una interpretación del mundo, del hombre, de la vida, de Dios; busca una respuesta fundamental a la pregunta que el hombre se hace acerca de las cosas y de los acontecimientos, pero en su incidencia última y en su último significado, y se aproxima a esa interpretación cautelosamente, pero al mismo tiempo con gran rigor de espíritu, sabiendo que en esa respuesta se juega nada menos que el sentido del mundo y de su propia existencia. Pero su cautela está acuciada por aquella «admiración» que Aristóteles situaba en el inicio del filosofar y que Santo Tomás colocaba también en el origen de la poesía.

“Aquí encuentra el docente de Filosofía la primera gran dificultad: tiene que habérselas con un mundo que parece haber perdido el sentido de lo «admirable», porque, en definitiva, ha perdido el sentido de la contemplación, del otium”.²

Y en este proceso envolvente, el profesor es al mismo tiempo *víctima y parte*. Víctima de un sistema de enseñanza terciaria —del cual egresa— que tiene en sí las mismas fallas que él luego encontrará y proyectará en su ámbito; víctima y parte de una sociedad prosaica dispuesta a sobrecompensar

² Idem ant., p. 43.

sar monetariamente a quien hace un "oficio" de almorzar en público, pero que obliga al docente a tener ocupada todas sus horas para poder sobrevivir con el comprobado riesgo de no poder disponer del tiempo y el sosiego necesario para el otium. El clásico "primun vivere, deinde philosophare", se ha convertido por fuerza de las circunstancias en un primun et deinde vivere. Lo urgente postergó a lo importante. El apremio por lo útil, la búsqueda de lo empírico, lesionó gravemente la enseñanza, en particular la enseñanza de la Filosofía.

Es imperioso que la política educativa remedie este desfasaje, combatiendo la orientación profesionalista de la Universidad, el objetivo exclusivamente pragmático de los títulos intermedios y las innumerables carreras cortas; la psicosis de las salidas laborales en los ciclos.

"Es cierto que con esas políticas se pretende responder a las exigencias de la sociedad moderna, así se dice al menos, pero curiosamente se trata de las exigencias de una sociedad que todos percibimos como radicalmente desquiciada, moralmente endémica y en situación límite. Se habrían invertido los términos: la educación en lugar de formar y conformar a la sociedad, se somete a ella y a sus exigencias".³

Pero es justamente en medio de este panorama que la enseñana y el enseñante de la filosofía deben contribuir a poner quicio en las inteligencias, a ordenar lo que está subvertido, a hacer, en suma,

³ Idem ant., p. 45.

de la filosofía, mucho más que una materia de eximición y de retención de datos, devolviéndole su alto rango especulativo.

Ella no debe dejarse invadir por la mentalidad tecnológica dominante, antes bien, pondrá en evidencia su radical aporía. Como la Poesía y la Plegaria, está llamada a no abdicar de la vida contemplativa y a reivindicar así la imagen real del hombre.

Pensamos también en un área tan importante como la del *Lenguaje*. Importancia cuya evidencia hace innecesario insistir en ella. No obstante, bien como causa o consecuencia de la crisis general que atravesamos el lenguaje se encuentra en situación crítica. Lo que pocos advierten es que, como dice Nicol:

"La crisis de una forma verbal es la crisis del ser mismo que existe en y por esa forma".⁴

La palabra como rasgo sustancial y particularísimo de lo humano ha caído en las degradaciones propias de esta época inmanentista. Vaciada de metafisidad —esa impronta que hacía del lenguaje de nuestros antepasados un verdadero diálogo— se ha convertido también ella en un valor de uso, en un instrumento organizador de estímulos y respuestas.

Reducir la palabra a un "instrumento de dominio"⁵ es negar la misma posibilidad de una auténtica civilización, porque no hay ni hubo civilización sin Palabra Verdadera y esencial, porque Dios crea

⁴ NICOL, E.: *El porvenir...* Ob. cit., p. 196.

⁵ Idem ant., p. 234.

las cosas nombrándolas y porque el Verbo se hizo carne por el "sí de María". "... Fiat mihi secundum verbum tuum" (Ls. 1, 38); he aquí el valor de la palabra que funda y que rescata, que convoca a la plenitud de la existencia.

Pero

"en una época como la presente que ha perdido el sentido del ser, que no tiene en cuenta la eternidad para resolver ningún problema de conducta, las palabras ya no son las cosas mismas y han degradado en mera expresión de las necesidades y de los apetitos materiales de los hombres y de los grupos. Las palabras se han corrompido hasta el punto de no ser más que recursos prácticos, expedientes ideológicos para la acción... Nada de palabras eternas que pretendan significar siempre lo mismo y paralizar el progreso. El lenguaje tiene que ser plegadizo, adaptable, manuable, ágil y de fácil adaptación como una mano experta".⁶

La Escuela tendría que ser el lugar indicado para preservar, enriquecer y cultivar el exacto valor de la palabra, para devolverle esa metafisidad per-

⁶ GENTA, J. B.: *La Idea...* Ob. cit., p. 217, y *El Filósofo...* Ob. cit., p. 186. Sobre el tema de la distorsión del lenguaje, las consecuencias de su uso pervertido, la influencia nociva de los medios de comunicación, la instrumentalización del mismo por las ideologías, y otras consideraciones de gran importancia pedagógica, puede verse: GENTON, E.: *Lingüística y Filosofía*. Ed. Gredos. Madrid, 1974. CORBI, C. D.: "Lenguaje y Logomaquia". En: *Mikael*, Año 7, Nº 19, 1er. cuatrimestre de 1979, pp. 97-111; y FERRER, J. N.: "La contaminación del lenguaje por los medios masivos de comunicación". En: *La Contaminación ambiental*. RANDLE, P. M. Ed. Oikos, Bs. As., 1979, pp. 185-195.

dida u olvidada. Enseñar a hablar con propiedad, a definir y a reencontrar los significados con las cosas, es una misión inherente y decididamente imposter-gable para los educadores. Máxime si se tiene en cuenta el grado de dificultad, a veces alarmante con que se expresan los alumnos, ya sea en forma oral o escrita.

No obstante, y aquí queríamos llegar, con la llamada *GRAMATICA ESTRUCTURAL* se ha operado y opera deliberadamente una subordinación de lo semántico a lo sintáctico y morfológico, hasta el desprecio por el sentido y por la realidad en aras de un manejo meramente funcional de la lengua. No queremos con esto culpar a la gramática estructural de ser la causa eficiente de las crisis antes reseñada, pero es cierto que no sólo no ofrece condiciones para su saneamiento sino que la agrava seriamente; y la agrava sobre todo en el área concreta de la enseñanza diaria, generando "un verdadero caos que algunos no vacilan en llamar caos creador".⁷

"La lengua es forma no sustancia —dice Mabel M. de Rosetti— lo que importa pues en el análisis de la lengua no son los significados, la realidad señalada, sino el modo cómo ésta se conforma dentro de los distintos moldes o signos que le ofrece el sistema".⁸ "A

⁷ CATINELLI, A.: ¿Qué gramática debemos enseñar? En: *Rvta. Estrada*. Año 1, Nº 5, 2ª época, nov.-dic. 1980, pp. 4-6. Véase también del mismo autor: "Más allá del estructuralismo". En *Rvta. Estrada*. Año II, Nº 6, 2ª época, pp. 4-5.

⁸ MANACORDA DE ROSETTI, M.: *La Gramática Estructural en la Escuela Secundaria. Su valor formativo*. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1965, p. 7.

la gramática le interesan las formas, las estructuras, no la pura referencia a la realidad... a la que se llama sustancia..."⁹ "La teoría gramatical no se preocupó por la corrección de la expresión oral o escrita, ni mucho menos intenta favorecer la creación literaria de tipo imaginativo. A la teoría gramatical le interesa el estudio sincrónico del funcionamiento de la lengua".¹⁰

Por eso *Hjelmslev*, uno de los representantes más conspicuos de la gramática estructural sostiene que:

"Desdenará no sólo la intervención de la lógica sino también la de la psicología y la filosofía en los problemas de la lengua",¹¹ y para *José Roca Pons* "la verdadera gramática consiste en la descripción del sistema morfológico y sintáctico, es decir de la estructura fundamental de una lengua en una fase determinada de su evolución. Tiene pues un carácter estático y sincrónico, de ahí que pueda llamársele estructural".¹²

Las consecuencias de semejante distorsión, analizadas por *Rafael Breide Obeid* a quien seguimos en estas precisiones,¹³ son alarmantes. Ante todo, una deformación intencional del lenguaje por el vacia-

⁹ Idem ant., p. 89.

¹⁰ Idem ant., p. 71.

¹¹ Cit. por ROSETTI, M. M. DE. En: Ob. cit., p. 7.

¹² ROCA PONS, J.: *Introducción a la Gramática*. Barcelona. Vergara Ed. 1960. Cit. por SPENCER, R. A. P. DE y GRÚDICE, M. C. M. DE: *Nueva Didáctica especial*. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1968, p. 53.

¹³ BREIDE OBEID, R. L.: La enseñanza de las Letras. Conferencia pronunciada el 7-4-1979 en Bella Vista. Curso de Perfeccionamiento Docente organizado por el I. P. S. A.

miento del significado objetivo de las palabras; la pérdida del sentido unívoco y real de los nombres y la configuración de una gramática mecánica donde sólo importan los núcleos y los complementos, la subordinación y la coordinación. Se produce así un desencuentro entre el signo y el significado que impide o por lo menos dificulta acercarse a la realidad sustancial de las cosas. El lenguaje se animaliza al convertirse en mera técnica funcional cargado de locuciones intercambiables, según "los distintos moldes que ofrece el sistema".

Y al no verse la real significación de las cosas, al no servir el lenguaje para afincarse en la realidad, tampoco hay posibilidades de contemplar en ella al Creador. Por eso, en el fondo de esta perversión lingüística asoma una profunda cuestión teológica: la soberbia de Babel que comenzó rebelándose contra el Verbo Divino y acabó en la más terrible confusión de las lenguas.

El caso de la *Historia* y de la *Geografía* es igualmente muy significativo. La primera, reducida a una crónica evolutiva de acontecimientos, sin probabilidades de ascensión hacia vértices metahistóricos, circumscribida al transcurrir, a la detallada diacronización de episodios,¹⁴ no ofrece al alumnado ni la décima parte de su profunda riqueza potencial. Y sin embargo, pocas ciencias como la Historia poseen el privilegiado caudal espiritual capaz de cultivar las más altas expresiones del alma.

"La Historia —escribió Cervantes en el Quijote (II-III)— es como cosa sagrada porque ha de ser verdadera, y donde está la verdad, está Dios, en cuanto a verdad".

¹⁴ El tema de la enseñanza de la Historia fue objeto de trabajo especial presentado en agosto de 1980 en el

Tanto el *ser* como el *acontecer* de lo histórico, el *transcurrir* como el *consistir*, exigen un tratamiento que sobrepasen lo meramente fáctico. Siempre existirá la posibilidad, cualquiera sea el tema de la clase, de hacer remontar a los alumnos desde el suceso particular y concreto hasta una *universalidad trascendente*, pero esto exige que esa universalidad trascendente sea el contexto natural en que se presenten los hechos y los personajes.

"... Si la historia que se enseña y se aprende resulta poco más que una lista arbitraria de efemérides, eso se debe a que el tiempo fue despojado de su Dueño y Señor. Si la Cruz no se clava «como ejes de los siglos», los siglos y los hombres devienen oscuros, en una absurda sucesión cronológica. Con razón ha recordado F. Ibarguren que «es imperioso encontrar otra vez humildemente a Dios en la historia para hallarnos por fin a nosotros mismos», pues como dice Werner en acertada visión: «cuando el investigador histórico abandona en sus estudios la idea de lo Santo, se despeña de abismo en abismo y se pierde en una soledad sin Dios y sin consuelo»".¹⁵

Simposio: La Geografía, la Historia y los valores nacionales, organizado por Oikos, Asociación para la Promoción de los Estudios Territoriales y Ambientales, Instituto Bibliográfico Antonio Zinny, Senoc, Asociación para la Promoción de los Sistemas Educativos no Convencionales. (Ver referencia N° 85. Cap. VII. I. Parte.) También nos hemos ocupado ya, especialmente en lo que hace a la orientación de la enseñanza universitaria: Véase CAPONNETTO, A.: "Las falsificaciones históricas". En: *Verbo*. Año XXI, N° 192, mayo de 1974, pp. 24-43.

¹⁵ CAPONNETTO, A.: "Las falsificaciones históricas". En: *Verbo*. Año XXI, mayo 1979, N° 192, pp. 24-25.

A su vez, la Geografía, limitada a lo descriptivo, se envuelve comúnmente en fatigosos listados, croquis, mapas, escalas, planos o esquemas. Comentando estas fallas, ha escrito *Randle*:

"... el enciclopedismo azota con particular saña a la Geografía... Resulta particularmente absurdo que se pretenda enseñar «toda» la Geografía a los alumnos de la enseñanza media... El resultado es que los profesores —en los profesorados, y hasta en las universidades con carrera de Geografía— enseñan «toda» la tierra con un grado de superficialidad tan deplorable que no merecen estar insertados en el nivel terciario de la educación institucionalizada... No sólo se termina fatalmente en un largo repertorio de mera información erudita, sino que además no hay lugar para otra cosa que los inventarios".¹⁶

No obstante, también la Geografía, si no median las limitaciones del grueso de los profesores, apunta a otra meta que la simple catalogación de ríos y montañas.

"La realidad geográfica debidamente expuesta y explicada, dice *Daus*, incide en todas las facultades del espíritu y por ello es una disciplina de enseñanza de incomparable valor... La sensibilidad ante lo bello cuando se representan ciertos cuadros de geografía estética, la imaginación, cuando se evocan los países lejanos y sus formas de vida, son facul-

¹⁶ RANDLE, P. H.: *El método de la Geografía. Cuestiones epistemológicas*. Oikos. Bs. As., 1978, p. 239.

tades intelectuales que la oportuna descripción geográfica despierta y estimula".¹⁷

Algo similar podría decirse de las *Ciencias Naturales*, área que suele prestarse para el más crudo evolucionismo u organicismo.

Sin embargo, más allá de los necesarios experimentos y ensayos que estas disciplinas exigen, es posible maravillarse y asombrarse ante las perfecciones de los objetos naturales que evidencian la mano de un Ser Perfecto, Creador y Ordenador.

"Los objetos naturales —dice el Dr. Montiel— desde los inanimados hasta los animados, se comportan según leyes inexorables, leyes que están ínsitas en la propia naturaleza y que no pueden ser modificadas. ¿Qué significado tiene este comportamiento generalizado, inexorable, preciso, y que se da aun en pequeños y complicados mecanismos del mundo biológico? *No hay detrás de esto, ni el azar ni la casualidad, sino la Inteligencia Divina. Si hubiera en los científicos un mínimo de asombro y admiración intelectual tendrían que ver, que palpar, la Inteligencia Planificadora de Dios detrás de estas perfecciones*".¹⁸

"Naturaleza es el conjunto de las cosas creadas... Esta creación es el resplandor emocionante de la perfección de Dios, es la expresión de Su omnipotencia y de Su sabiduría. Las leyes físicas, químicas o biológicas

son las formulaciones científicas de lo que Dios ha querido sea el comportamiento de Su creación. En el mundo de lo inanimado o biológico los seres se comportan inexorablemente de acuerdo a lo querido por el Creador para sus criaturas. Cualquier ley física, como la de la gravedad, expresa la forma en que Dios dispuso que los cuerpos cayesen; las leyes biológicas de la herencia significan el mecanismo lleno de complicaciones con que Dios quiere que los caracteres de los padres se transmitan a los hijos, de modo que el trabajo incesante y continuado de los científicos consiste fundamentalmente en descubrir la voluntad expresa de Dios respecto a los seres creados. Los animales, aun los de conductas más complejas, como los insectos sociales, se comportan según esquemas inexorables, rígidos y estereotipados que significan la naturaleza propia de cada uno de ellos, naturaleza que es el pensamiento de Dios respecto de la especie. Por lo cual, la conducta de un animal en su medio natural siempre es perfecta, siempre es acabada, siempre conduce a un modelo perfecto que alaba a Dios porque son signos de su perfección y sabiduría".¹⁹

No es entonces, la asignatura en sí, que inhabilita o predispone al error, sino una *insuficiencia es-
tadística* que se queda en la periferia de los hechos. Ante los mismos hechos naturales *San Fran-*

¹⁷ DAUS, F. A.: *¿Qué es la Geografía?* Oikos, Bs. As., 1978, 5ª ed., p. 89.

¹⁸ MONTIEL, J. C.: La enseñanza de las Ciencias Naturales. Conferencia pronunciada el 8-4-79, en Bella Vista (Curso de perfeccionamiento docente organizado por el IPSA).

¹⁹ MONTIEL, J. C.: "Proyecto Nacional y Educación". *Actualidad de la Doctrina Social de la Iglesia*. Abele-
Pérot, Bs. As., 1980, p. 272.

cisco pudo componer su *Cántico de las Creaturas*, y San Agustín nos confiesa haber llegado a conocer y a amar mejor a Dios:

"... el cielo, la tierra y todas las criaturas que en ellos se contienen, por todas partes me están diciendo que os ame y no cesan de decirselo a todos los hombres, de modo que no pueden tener excusa si lo omiten, (pues) por el conocimiento de estas criaturas visibles pueden subir a conocer las perfecciones invisibles de Dios".²⁰

Independientemente si se quiere de estos casos particulares, lo cierto es que la bibliografía habitualmente consultada sobre la didáctica de las distintas materias enfatiza lo empírico y lo práctico, aunque se traten, como decíamos, de disciplinas que exijan por su misma naturaleza un vuelo contemplativo.

Se sostiene por ejemplo que la importancia de

"la educación estética... se mide por las experiencias estéticas", pues "sin experiencias no hay creación" y, "las actividades creativas de los individuos se nutren con experiencias". Por lo tanto, "hay que promover un aprendizaje activo con el fin de extender el campo de las experiencias personales".²¹

Y se olvida que la mayor "experiencia estética" a la que el hombre debe aspirar y de la cual se

²⁰ SAN AGUSTÍN: *Confesiones*. Col. Austral. Espasa Calpe Argentina S. A. 6ª ed., 1968, pp. 203-205.

²¹ SPENCER-GIÚDICE: *Nueva Didáctica*... Ob. cit., pp. 237-240-242.

nutren sus "actividades creativas", no es otra que la contemplación de la Belleza. Por ella el alma queda suspensa y extasiada, y en el éxtasis conoce y distingue el significado profundo de las creaciones bellas. Este es el gran valor pedagógico de la contemplación estética sobre el cual poco y nada se dice, porque el conocimiento que de ella se obtiene no es redituable prácticamente, pero es en cambio el "*splendor veri*" de los antiguos, al que asciende el "intellecto d'Amore" que decía Dante.

"Y el Amor es aquí nombrado, porque lo bello nos convoca, y a la belleza, el alma se dirige según el movimiento amoroso, por lo cual toda ciencia de la hermosura quiere ser una ciencia del Amor".²²

En la contemplación estética entonces, se produce ese "ascenso del alma" que finalmente notó Marechal, pues

"por la belleza de las cosas creadas —son palabras de Isidoro de Sevilla— nos da Dios a entender su Belleza Increada, en modo tal que, al que por amar la belleza de la criatura se hubiese privado de la forma del Creador, le sirva la misma belleza terrenal para elevarse otra vez a la hermosura divina".²³

Una pedagogía que reconociera estas premisas, volvería finalmente una y otra vez —por las vías

²² MARECHAL, L.: *Descenso y ascenso del alma por la belleza*. Ed. Cíterea, Bs. As., 1965, pp. 8-9.

²³ Cit. por MARECHAL, L.: Ob. cit., pp. 7-8.

de la naturaleza o el arte— a conducir las mentes juveniles al centro divino.

Ciertamente la actividad artística también es un hacer, pero de naturaleza distinta y opuesta al hacer mecánico y técnico, porque es un hacer interior que no percibe otro hacer como fin, ni un efecto práctico, ni un aprovechamiento inmediato.

De ahí que, si la educación estética no quiere estar desligada de la naturaleza real de quienes la reciben, debe partir del reconocimiento de que

“los valores estéticos pertenecen al ámbito de la contemplación. Corresponden al ocio y no a la vida práctica, y siendo deseables en sí mismos, los podemos querer de un modo desinteresado”.²⁴

Si lo que hay que enseñar es *Moral y Civismo*, el error de la praxis omniabarcadora, se manifestará con modos semejantes. Lo que se perseguirá en este caso, es que la escuela sea

“una organización democrática que favorezca el libre desenvolvimiento, la autonomía individual”.²⁵

Es decir que el método, aquí también activo y práctico, no pide el conocimiento del Orden Natural y de los principios éticos rectores, sino experiencias tales como:

²⁴ MILLAN PUELLES, A.: *La función social de los saberes liberales*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1961, p. 178.

²⁵ SPENCER-GIUDICE: *Nueva didáctica...* Ob. cit., p. 221.

“gobierno estudiantil, creación de clubes escolares, formación de asambleas, etcétera”.²⁶

Las mismas *manualidades*, adquieren en esta tónica didáctica una sobreestimación que las vuelve modeladoras de las demás actividades.

“Sólo a través del trabajo manual —dice Kerschensteiner— se logrará cultivar satisfactoriamente las actividades espirituales”.²⁷

Las ya nombradas *Spencer y Giudice*, de quien hemos tomado la cita, explican así este torcido criterio:

“las actividades manuales juegan un papel importante porque se comportan como verdaderos métodos de vida. Son medios de expresión que permiten liberar el espíritu de las *ataduras tradicionales* y hacen posible la creación. Por eso tienen que integrarse con todos los contenidos educativos, si se quiere que la escuela responda al principio del ‘learning by doing’, esto es, aprender por la acción”.²⁸

No hay duda de que las actividades manuales tienen de por sí una importancia considerable en la vida escolar. En el nivel primario sobre todo, ellas posibilitan una variedad de aprendizajes. Pero se equivoca groseramente Kerschersteiner al absolutizarlas como el único medio —“sólo a través del trabajo manual”— para cultivar las actividades es-

²⁶ Idem ant., p. 223.

²⁷ Idem ant., p. 267.

²⁸ Idem ant., p. 268.

pirituales. Es verdad, y ya insistiremos sobre esto más adelante, que el trabajo manual permite el ejercicio de ciertas virtudes, pero no es, no debe ser nunca, lo manual —y menos como lo concibe el pragmatismo pedagógico moderno— el eje sobre el cual tienen que “integrarse todos los contenidos educativos”.

Por otra parte, corresponde preguntarse cuáles son esas “ataduras tradicionales” de las que nos liberaría el trabajo escolar, haciendo “posible la creación”; ya que en rigor, este papel liberador y transformador del trabajo es uno de los núcleos del pensamiento marxista.

“El trabajo —dicen Marx y Engels— es la condición básica y fundamental de toda la vida humana”:²⁹ “trabajar es cumplir el acto liberador del mundo”,³⁰ “toda la pretendida historia del mundo no es otra cosa que la producción del hombre mediante el trabajo”.³¹

Dentro de la misma orientación didáctica que venimos observando, la enseñanza de la Educación Física no escapa a los efectos parcializantes, y es un aspecto que no corresponde desestimar dada su gravitación pedagógica.

La concepción clásica tenía como objeto de esta disciplina el fortalecimiento del cuerpo en vista a

²⁹ MARX, K. y ENGELS, F.: El papel del trabajo en la transformación del mono en el hombre. Aquí se desarrolla esta tesis. Véase: MARX-ENGELS: *Obras Escogidas*. Ed. Ciencias del Hombre. Bs. As., 1973.

³⁰ ENGELS, F.: *Anti-Dühring*. Cit. por OUSSET: *Marxismo y Revolución*. Ob. cit., p. 115.

³¹ MARX, K. Cit. por OUSSET. *Idem ant.*, p. 117.

una mayor plenitud del alma; era la vida del espíritu lo que más importaba, y en mira a ella —y a su perfeccionamiento— se ejercitaba el cuerpo en severas prácticas gimnásticas.

“Los dioses —explica Platón— han hecho a los hombres el presente de la gimnástica, no con el objeto de cultivar el alma y el cuerpo, pues si éste saca ventajas es sólo indirectamente, sino para cultivar el alma sola, y perfeccionar en ella la sabiduría y el valor, concertándolos, ya dándoles expansión, ya conteniéndolos en sus justos límites”.³²

Pensamiento similar desarrolla Aristóteles en la *Política*, enseñando que no se trata primordialmente de la salud, del vigor, de la resistencia o la destreza, sino del mejor estado físico para la mejor disposición y expresión del alma. El problema del hombre no se define ni se resuelve con el logro de la potencia muscular o de otras cualidades fisiológicas. Importa ante todo el empleo que se haga de esos atributos, la meta al servicio de la cual se ponen.

Contrariamente a este ordenamiento, las tendencias predominantes olvidan o descuidan con frecuencia la finalidad metafísica, enfatizando lo meramente biológico y orgánico. Es el primado de las cualidades físicas por sí mismas.

René Suaudeau, describiendo sintéticamente la teoría moderna a través de sus principales representantes, métodos y escuelas, coloca en primer lugar, entre los objetivos de la Educación Física,

³² PLATÓN: *La República o el Estado*. L. III. En Col. Austral. Espasa Calpe Argentina. 2ª ed., 1943, p. 141.

"los efectos higiénicos... la forma corporal... los efectos utilitarios... Se trata de desarrollar al máximo el rendimiento de la máquina humana; se quiere mejorar lo que se ha convenido en formar las cualidades físicas: velocidad, destreza, resistencia". Igualmente, "la aptitud para un oficio determinado... es lo que la Educación Física se encarga de desarrollar".³³

Sólo en último término aparecen las consecuencias morales entre

"los efectos nerviosos".³⁴

De este modo

"la Educación Física se organiza para servir a la necesidad de movimiento que el individuo experimenta, a fin de que el movimiento se convierta en una expresión viva de la personalidad... Tiene que ser pues, en sí misma, un obrar, un hacer, un movimiento".³⁵

Las principales escuelas tipológicas que se han ocupado del tema —la de Giovanni, Viola, Pende y Barbara, las de Sigaud y Mac Auliffe, las de Lahy y Laugier, o la rusa de Gorschakoff— se muestran demasiado proclives a condicionar y a determinar la personalidad por los rasgos antropométricos y endocrinológicos. Sin negar sus aportes reales, con-

³³ SUAUDEAU, R.: *Los nuevos métodos de la Educación Física*. Paidós. Bibl. del Educador Contemporáneo. Bs. As., 1972, 3ª ed., p. 16.

³⁴ *Idem* ant., p. 17.

³⁵ SPENCER-GIUDICE: *Nueva Didáctica...* Ob. cit., p. 275.

figuran un contexto que no es el apropiado para la correcta enseñanza de la Educación Física, pues esta no puede agotarse o estructurarse sobre la preeminencia de lo bio-fisiológico o la necesidad de movimiento.

Quizá hoy más que nunca, cuando en nuestro país ciertas expresiones deportivas han sido tan sobrestimadas, se torne conveniente recordar que

"el deporte es una escuela de lealtad, de valor, sufrimiento, de resolución; virtudes todas ellas naturales pero que procuran a las virtudes sobrenaturales un fundamento sólido y predisponen para soportar sin debilidad el peso de las grandes responsabilidades".³⁶

Hay que tener presente que no es la naturaleza física en sí, ni la habilidad corpórea, lo que más interesa al destino del hombre, sino los valores superiores en que dichos dones se integran. Con razón recuerda Suaudeau la idea de Amorós sobre el "milagro" del espíritu en su relación con el cuerpo. Así,

"los mártires de todas las causas han sido campeones de resistencia", por su voluntad más que por desarrollo muscular, y "los desafíos medievales cuyo resultado era recibido como prueba de justicia, terminaban generalmente con la victoria del campeón de la causa justa, aunque fuera a menudo el más débil".³⁷

³⁶ Pío XII. Cit. En: TORRES TRAVERSO, Z: *Apuntes de Educación Física*. Ed. Crespillo. Bs. As., 1968, 8ª ed. p. 7.

³⁷ Cit. por SUAUDEAU: Ob. cit., p. 95.

Sólo una pedagogía materialista que ha perdido el sentido de lo arquetípico, puede desperdiciar —aun en la enseñanza de la Educación Física— estos altos ejemplos. Proponer a la contemplación de la juventud el sojuzgamiento y la postergación que de los placeres y de las comodidades corporales han hecho los grandes santos y héroes en aras de una causa digna, es también, y en alto grado, hacer Educación Física; porque en definitiva, ésta

“es en realidad una prolongación de la Educación Moral... En el fondo, más que la pura formación del cuerpo, lo que importa es el dominio que sobre el mismo puede tener el espíritu”.³⁸

Es evidente que cada una de las asignaturas escolares padece su propia desvirtuación pedagógica. Pero el denominador común que se advierte es esa negación o mediatización de la actitud contemplativa.

Una gran ausencia lo recorre todo y signa el rumbo de la crisis: *la desaparición del otium de la Schola*, su lugar natural y propio. Lenguaje, Historia, Geografía, Moral y Civismo o Educación Física, son sólo ejemplos representativos de un fenómeno deteriorante que se extiende con prisa, sin que se observen señales de adecuada recuperación.

“La falta de conciencia de tantos educadores sobre la profunda reforma que se impone en la enseñanza, —dice Cárdenas— es otra

³⁸ LAMAS, F. A.: *Panorama de la Educación en la Argentina* (Su crisis y bases para su reordenación). Ateneo de Estudios Argentinos. Bs. As., 1976, p. 75.

demostración del arraigo de los errores sobre el ocio. Uno de los criterios pedagógicos fundamentales para juzgar la conveniencia de una técnica educativa se basa en su laboriosidad. Ese carácter de seriedad, esfuerzo, racionalidad, que se considera una garantía de la enseñanza ha llevado a deformaciones absurdas; tal es el caso de la música.

En la Educación media se dan nociones de solfeo, historia y teoría de ese arte, todo menos inducir a gustarlo. La delectación musical —que en definitiva es lo único que importa— se deja de lado porque sería otro entretenimiento que malgastaría el horario de clases... Aun materias que únicamente se justifican por la formación ética y estética, como es el caso de la música —recuérdese las reflexiones de Platón y Aristóteles— se las encara racionalmente.³⁹ Algo semejante ocurre con la enseñanza del dibujo; los estudiantes copian yesos, pero jamás se los invita a apreciar un cuadro... La enseñanza de la literatura debería procurar fundamentalmente el hábito de la buena lectura. Poco o nada de esto se hace todavía, pero en cambio se imparte bastante matemática.⁴⁰

³⁹ Mannheim ha destacado la posibilidad creativa personal que ofrecen ciertas formas y enseñanza musical moderna. Véase: MANNHEIM, K.: Introducción a... Ob. cit., cap. X.

⁴⁰ El juicio de Cárdenas sobre la enseñanza de la música y del dibujo nos parece algo genérico; imputación que en parte se explica si se piensa que data de 1965. Durante estos quince años es de reconocer que se ha superado, aunque no en todos lados, el simplismo del yeso a copiar o las notas a solfear. (Hemos visto a profesores de Pintura y de Música hacer verdaderos milagros aun con alumnos no predispuestos.) No puede decirse lo mismo del hábito

El privilegio de esta ciencia indica la concepción filosófica que gestó nuestra educación y que sigue vigente... Es absurdo otorgar tal primacía a las Ciencias Exactas cuando sus métodos se aplican estrictamente a ellas. La Filosofía es la que otorga ese saber de tipo universal. El habérselo dado en cambio a una disciplina particular, demuestra la ignorancia supina que existe sobre la epistemología".⁴¹

El debatido tema de la *Matemática Moderna* actualizó, si es que hacía falta, el núcleo de esta última cuestión.

Estamos dispuestos a aceptar que la llamada *Matemática Moderna* puede aportar soluciones y ventajas en el vasto campo del quehacer técnico industrial, o conveniencias importantes en el terreno de las Ciencias Exactas. *No es eso precisamente lo que está en discusión, ni lo que preocupa.* De ahí que quienes se han apresurado a defender el valor práctico de las disciplinas numéricas, o a descalficar por "ridículas" las imputaciones más vehementes, no han centrado bien la cuestión, porque en verdad, *el problema no es matemático, ni moderno —en el sentido de reciente— sino principalmente filosófico y se expresa pedagógicamente en una enseñanza desintegradora.*

El mal, ya lo hemos dicho varias veces en estas

de la buena lectura, cuya ausencia ha sido recientemente reiterada por la titular de la Dirección Nacional de Investigaciones y Planificación Educativas (DIPE), profesora Nelly Castillo de Hiriart (Véase: *La Nación*, sábado 22-3-1980, p. 9, col. 5).

⁴¹ CÁRDENAS, R. M.: *Valoración del Ocio*. Lib. Huemul, Bs. As., 1965, pp. 96-98.

páginas, es la pretensión de colocar a las matemáticas como criterio rector, como "recurso didáctico universal", como determinante de lo verdadero y de lo falso, como eje de lo que es o no es válido científicamente. El cartesianismo —aunque no es el único responsable— rompió artificialmente el clásico y seguro esquema de los tres grados de abstracción, *introduciendo un hiato entre lo físico y lo metafísico, entre la ciencia positiva y la filosófica* (cuya continuidad quedaba asegurada para los antiguos), más aún, *entre la razón y la fe.*

"Desde este momento —dice Fuschini Mejía— será hacia esta luz particular y relativamente imperfecta de la inteligibilidad matemática, y no más hacia la luz pura de la inteligibilidad metafísica, que se atraerá a la física experimental, y las ambiciones de los sabios se orientarán a traducir bajo la forma de relaciones matemáticas los fenómenos observados. Los matemáticos no consideran ni el ser mismo... ni la causalidad eficiente... y por supuesto tampoco la causalidad final. Aristóteles decía que no hay bondad en los matemáticos ('El número no comunica con el bien'); ellos trabajan sobre espacios continuos y discretos separados por la abstracción de la realidad corporal y del orden mismo de la existencia, y tratados como formas puras".⁴²

Pero desde la época cartesiana hasta nuestros días el problema se ha radicalizado para llegar hoy

⁴² FUSCHINI MEJÍA, M. C.: "La contaminación de la naturaleza por la acción modificadora del hombre". En: *La Contaminación*... Ob. cit., pp. 105-106.

a este "culto a la numerología", a este predominio quantofrénico del que habla Sorokin.

"La matemática ejerce sobre las Ciencias Sociales una doble influencia, epistemológica y metodológicamente. Por la primera pretende erigirse en modelo de ciencia a ser seguido. Por la segunda, supone válidos sólo los procedimientos provenientes de la alquimia matemática".⁴³

Se ha caído en "la magia de la cifra", como dice Sauvy, la cifra ha sido "sacralizada",

"las fórmulas son matemáticamente impecables, pero hay factores que no figuran en ellas, porque escapan a la medida; con frecuencia lo que se elimina es el factor humano".⁴⁴

Bastaría recordar aquí el conocido pasaje de Saint Exupéry en "Le Petit Prince", sobre la belleza de una casa: "Las personas grandes aman las cifras... Si les dices: 'he visto una hermosa casa de ladrillos rojos, con geranios en las ventanas y palomas en el techo', no acertarán a imaginar la casa. Es necesario decirles: 'he visto una casa de cien mil francos'. Entonces exclamarán: ¡Qué hermosa es!'"⁴⁵ La

⁴³ REGO, J. C.: "La contaminación de las Ciencias Sociales por la quantofrenia". En: Idem ant., p. 197. Braudel, F., nos proporciona un testimonio elocuente de los alcances que ha tomado este indebido predominio matemático. Para él, la matematización "es la coordenada básica para lograr la renovación deseable y urgente del conjunto de las Ciencias Sociales". BRAUDEL, F.: *La Historia y las Ciencias Sociales*. Alianza Ed. S. A. Madrid, 1968, pp. 60 y 180.

⁴⁴ SAUVY, A.: *Los mitos...* Ob. cit., pp. 35, 38 y 40.

⁴⁵ SAINT EXUPÉRY, A.: *El Principito*. Emecé. 37ª ed., Bs. As., 1973, p. 20.

omnipotencia del número prescinde así del "factor humano". Ni el ave ni la flor, ni el color del ladrillo dan la idea exacta —aun de la belleza— que proporciona una cifra determinada.

Este rasgo característico de la crisis contemporánea, y que figura en casi todos los diagnósticos sociales que de ella han hecho y hacen analistas de procedencias diversas, dejó sentir su influencia en el plano educacional. Y ésta es la primera cuestión, aunque no la única, que debe preocupar en todo tratamiento que se haga del "caso matemática moderna". Porque en principio, lo que se ha subvertido, es el papel de la matemática, la función que se le atribuye y desempeña.

Para Platón, ella era el centro esencial de la *Pro-paideia*, es decir que poseía un carácter instrumental, un valor de medio.

"Son precisamente las matemáticas en el pensamiento platónico —nos recuerda Marrou— las que servirán para poner a prueba 'los espíritus bien dotados... los espíritus llamados a ser un día dignos de la Filosofía'... Las matemáticas son el instrumento principal de la «conversión» del alma, de ese proceso interior, por medio del cual ésta se abre a la luz verdadera y se torna capaz de contemplar no ya «las sombras de los objetos reales», sino la propia realidad... Platón no desea que los problemas elementales de cálculo se detengan en las aplicaciones útiles. Al trascender pues las preocupaciones utilitarias, Platón confía a las matemáticas un papel ante todo propéutico. Las matemáticas no deben adornar la memoria con conocimientos útiles, si no

conformar... un espíritu capaz de recibir la verdad intangible".⁴⁶

Podrá discutirse la posición platónica sobre la conveniencia o inconveniencia de la utilidad matemática, pero es innegable que, de disciplina propulsora de la contemplación y del saber especulativo, ha pasado a entronizarse en rectora y fiscalizadora de lo legítimo e ilegítimo en el área científica y escolar.

Santaló, por ejemplo, insiste en recordar que

"debe hacerse todo lo posible para familiarizar al alumno en esta variedad de aplicaciones de la matemática a otros campos", y "analizar si los contenidos que han de impartirse son realmente de utilidad, venciendo el prejuicio de la tradición de «enseñar esto porque siempre se enseñó». Hay que educar para entender el mundo exterior, y si éste cambia, también debe cambiar la enseñanza y sus contenidos".⁴⁷

La matemática parece poder resolverlo todo, hasta proveerá de un medio de comunicación complementario, pues *la palabra sola ya no basta*.⁴⁸

"Una buena educación matemática —prosi-gue Santaló— hará desconfiar de las soluciones triviales que se oyen todos los días... Por

⁴⁶ MARROU, H. I.: *Historia de la Educación*... Ob. cit., pp. 88-91.

⁴⁷ SANTALÓ, L. A.: "La enseñanza de la matemática: de Platón a la Matemática Moderna". En: *Rota. del I. I. E.* Año 3, Nº 13, septiembre de 1977, pp. 19-20-26.

⁴⁸ SANTALÓ, L. A.: En: *La Prensa* 15-8-1979.

falta de educación matemática todavía la sociedad lucha y embiste sin freno para conquistar soluciones triviales tomadas como bandera ideológica. Muchos, en cambio, viven todavía gracias a los antibióticos y a los marcapasos que han sido soluciones no triviales a grandes problemas".⁴⁹

Alfredo Raúl Palacios, por su parte, en: *Apuntaciones metodológicas sobre la enseñanza de las matemáticas*,⁵⁰ dice que hay que superar

"esta concepción dogmática actual, concordante con la concepción pedagógica clásica que asigna al alumno una función contemplativa". El nuevo docente "que reconoce en la alegría del descubrimiento al verdadero motor del aprendizaje matemático... se manifestará ante sus alumnos con una actitud desprovista totalmente de dogmatismo... Habrá desterrado la clase magisterial y en su lugar llevará a los niños y jóvenes hacia situaciones que favorezcan la creación de ideas".⁵¹

Para *Giovani Gozzer* es una tendencia plausible la de aplicar a

"las tradicionales materias histórico-humanistas-literarias" los cánones matemáticos. "La aplicación a la literatura y mañana a la his-

⁴⁹ SANTALÓ, L. A.: "La educación matemática, hoy". En *Rota. del I. I. E.* Año 1, Nº 4, noviembre de 1975, p. 93.

⁵⁰ PALACIOS, A. R.: "Apuntaciones metodológicas sobre la enseñanza de la matemática". En *Rota. del I. I. E.* Año 4, Nº 16, mayo 1978, pp. 21-31.

⁵¹ Idem. ant., pp. 21-30.

toría o a la misma filosofía de modelos matemáticos rigurosos y el tratamiento de disciplinas como la lingüística en términos de investigación científico-matemática, antes sólo limitada a los fenómenos naturales, conmueve el cuadro tradicional del sistema escuela docente..."⁵²

Estos pensamientos que hemos transcripto, son de suyo muy ilustrativos de esa creciente actitud numerolátrica; en las antípodas de cualquier consideración que denote un cuidado de la vida interior y contemplativa, en las antípodas de todo lo que pueda considerarse valores inmutables, y por ende, en las antípodas de la esencia de la educación. Lo que se propone es impartir conocimientos útiles, que cambien con el cambio, entender el mundo exterior, proyectar las aplicaciones y los esquemas matemáticos a otros campos, desterrar cualquier resabio dogmático. Ni clase magisterial, ni autoridad unívoca. Prepararse para suplir la palabra.

Parece mentira que pueda sostenerse abiertamente que el mundo anda mal por falta de "una buena educación matemática". No acudiremos aquí al sentimental planteo pacifista de las armas que destruyen y matan. Sin duda la matemática tiene una injerencia decisiva en la preparación de las maquinarias bélicas más poderosas que conoce el siglo. Pero es obvio aclarar que no son las máquinas, ni las matemáticas en sí, las responsables de la destrucción sistemática; sino algo mucho más hon-

⁵² GOZZER, G.: "La educación intelectual y las nuevas tecnologías". En: *Educando. Rvta. del I. I. E.* Año 1, Nº 1, octubre de 1974, p. 16.

do que escapa a la estrecha visión numerológica y que no se resuelve con ninguna "buena educación matemática", como que no se resuelven matemáticamente, las enfermedades del alma ni su encauzamiento en vistas a la Salvación eterna.

Pero decíamos que parece mentira sostener seriamente tal hipótesis, *cuando ha sido la tiranía del número, el poder de la cantidad, el "abuso estadístico" que dan en llamar democracia la que ha conducido a más de la mitad del mundo a la esclavitud comunista, y al resto a la esclavitud del consumismo, del "tener" antes que el "ser", de esta sociedad hedonista y prosaica, idolátrica de la Soberanía popular, una de las manifestaciones más funestas de la mentalidad quantofrénica.*

El planteo de Santaló tiene por momentos un claro signo positivista spenceriano, que nos habla de la conservación de la vida y la salud como la preocupación central del hombre. Todo lo demás —la salvación del alma, el destino eterno, la actitud ante la muerte, el *cómo* y el *para qué* se vive— parece diluirse. "Lo importante es que muchos viven todavía gracias a los antibióticos y a los marcapasos"; es decir, gracias a la matemática.

Si a todo lo antedicho —y esta es la segunda cuestión a tener en cuenta— se suma un expreso afán revolucionario y dialéctico, manifestado abiertamente por los principales representantes de la "matemática moderna" —pensamos en *Faure, Licherowicz, Warufsel, Lautman*, etc.—,⁵³ se aceptará que la praxis pedagógica que se siga de aplicar

⁵³ Sobre este punto tan importante, remitimos directamente a los siguientes trabajos especializados:

GARRIDO, J.: "Las matemáticas y la realidad". En: *Verbo*. Nº 124, septiembre 1972, pp. 27-57; y en *Verbo*, Nº 187, Año XX, octubre 1978, pp. 43-67 (Hay edición en se-

tales criterios no generará precisamente hombres íntegros, capaces de "dirigir su conducta en función de un destino trascendente", como establece el Fin de la Educación Argentina (Consejo Federal de Educación. Res. 6-9-76). Por el contrario, producirá —está produciendo— mentalidades idealistas, divorciadas de la realidad, relativistas, subjetivistas, escépticas y aun nihilistas. *Mentes en las que se ha obrado un divorcio entre Fe y Razón, entre mundo natural y sobrenatural, y en donde sólo cuentan las estructuras lógicas del pensamiento, se correspondan o no con la realidad.*

Este apartamiento de la realidad tiene consecuencias mucho más graves de lo que podría pensarse.

"...El hombre sin contacto inteligible, viviente y operante con la realidad... El hombre como «unitas multiplex» en relación viviente, inteligible y amorosa con el ser, deja paso a un «homo duplex», disociado tanto en su relación consigo mismo cuanto en su relación con el mundo. Caracterizan a este «homo duplex» tanto la hipertrofia de un espíritu calculador, abstractivo, geométrico, funcional que se alimenta cada vez más y más de sus propios esquemas a priori, como su incapacidad para sentir verdaderamente; ya que sus contactos con el mundo, exteriores

parata). VIANA SANTA CRUZ, J. A. J. J.: "¿Existe alguna advocación mariana que sea particularmente propicia a los matemáticos?" En: *Mikael*. Año 6. Nº 17. 2º Cuatrimestre de 1978, pp. 95-112. MADIRAN, J.: *Itinéraires/Revue mensuelle*. Nº 156, septembre-octobre 1971. OUDIN, J.: "Les mathématiques modernes et leur enseignement (réflexions d'un ingénieur). *La pensée catholique*. Nº 133, 1971. MARCEL CLEMENT: *L'avenir de l'intelligence*. Una Voce; Mayo-out. 1971, núms. 38-39.

y brutales, son producto de una necesidad profunda de compensar los pálidos lazos que lo unen al orden vivo del universo, que él percibe como no siendo suficientemente capaces para sostenerlo en la vida... Limitar el entendimiento humano al pensamiento, y limitar el pensamiento a las estructuras lógico-matemáticas, le impidió reconocer su aporía esencial: todo lo que queda fuera del alcance de la «ciencia objetiva y verificadora» y que no es reducible a ella, es declarado ilusorio o absolutamente injustificable. Pero esto implica no sólo dejar de lado la mayor parte de la realidad, sino, lo que es peor, su sentido".⁵⁴

⁵⁴ FARISA VIDELA, A.: "Por qué somos realistas". En: *Psychologica*. Rvta. Argentina de Psicología Realista. Año 1, Nº 1, 1978, pp. 7-8-10.

II. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Ya nos hemos referido en estas páginas, a la seria amenaza que representa para la naturaleza contemplativa del hombre y de la escuela el predominio tecnocrático que nos rodea. Cualquiera sea el nombre que se le dé a esa "ideología neoptolemaica y neoprotagórica", como la llamamos con palabras de Cotta, lo cierto es que ella viene conformando muchas situaciones vitales; y hasta creando un nuevo tipo humano, que se define precisamente por la robotización, por la artificialización y dependencia de los instrumentos.

"El hombre se encasilla cada vez más en su caparazón. Teje a su alrededor una urdimbre de auxiliares técnicos, y se subordina a objetivos técnicamente fijados... Prefiere guiar y encauzar la realidad por medio de aparatos y de máquinas, pero esa es justamente la causa de que, en la misma medida en que aumentan sus posibilidades de acción

caiga el hombre en una dependencia cada vez más fatal respecto de los instrumentos creados por él mismo".¹

Estas palabras de Brinkman describen claramente la paradoja. Olvidándose de su origen sobrenatural, y de las responsabilidades a que está obligado en razón de sus vínculos, el hombre contemporáneo buscó liberarse e independizarse. Creyó hallar en el poderío técnico el aliado ideal. Las máquinas se convertirían en sus auxiliares; y finalmente el deseo cartesiano se realizaría con creces: disfrutar los bienes de este mundo, lejos de las vanas abstracciones contemplativas.

Hasta había algo de religiosidad subvertida en estos propósitos, algo así como el viejo sueño redivo de los alquimistas. Dice el mismo Brinkman;

"un anhelo de auto-redención impulsa al *homo factivus* a la transformación de la realidad por medio de la técnica y de la industria. ... La fe cristiana en la Salvación se transforma en el hombre técnico en un anhelo de propia salvación".²

Los verdaderos resultados están a la vista; trágicos pero aleccionadores al mismo tiempo, como indicando la irreversibilidad y el desquite del Orden Natural. Nunca como en estos días de "liberación" el hombre es más esclavo, dependiente y subordinado de los instrumentos. Nunca como en estos días de las comunicaciones electrónicas sin fronteras ha estado más desarraigado y solo. Nunca como

¹ BRINKMANN, D.: *El hombre y la técnica*. Ed. Galatea. Nueva Visión, 1955, p. 92.

² Idem ant., p. 120 y ss. y 92.

antes, en medio de la secularización, ha buscado tantos sucedáneos divinos:

"Ésta es la era de Frankenstein, el héroe que creó un monstruo mecánico y vio después que se había evadido de su dominio y amenazaba su propia existencia. Frankenstein representa nuestra época de un modo más característico de lo que Fausto representó la época de Goethe y de los románticos. El hombre occidental ha creado el orden tecnológico, pero no ha descubierto el modo de dominarlo. Al contrario, éste empieza a controlarlo, y de ser así, no parece que haya forma de evitar que le destruya".³

Por eso, y en el mismo sentido, dice López Ibor que

"el hombre creador de la técnica, es a su vez convertido en un objeto técnico... No se ocupa del ser de las cosas, sino del modo de andar entre ellas y con ellas... Un mundo de luz racional lo ha cegado para la luminosidad impalpable del misterio. Y eso es, precisamente, lo que ha de aprender. El respeto por el silencio y la oscuridad, o sea, el respeto por el misterio... El sentido de la Historia está en escuchar atentamente la voz de Dios en nuestra conciencia. Sólo así sabremos de dónde venimos y hacia adónde vamos".⁴

³ DAWSON, C.: *La crisis*... Ob. cit., p. 190.

⁴ LÓPEZ IBOR, J. J.: *La aventura humana*. Bibl. del pensamiento actual. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1965, pp. 79, 27, 43 y 44.

Toda esta marea tecnocrática ha invadido la Escuela. Está imponiendo su impronta a la educación y pretende también planificar su futuro. Las llamadas "máquinas de enseñar", los "sistemas de instrucción por computadora" y "tecnologías de la enseñanza", ya son un hecho en varios países.

Quisiéramos al respecto, guardar la debida objetividad. No es necesario explicar que las tecnologías no tienen por qué desecharse ni desaprobarse. Sirvan en buena hora para apoyar y perfeccionar el proceso enseñanza-aprendizaje; pero es la *filosofía del uso tecnológico y las razones psico-pedagógicas* que se invocan las que no siempre pueden aceptarse. Además, una cosa es auxiliarse con máquinas o aparatos —indiscutiblemente lícito y conveniente— y otra cosa es centrar la enseñanza y el aprendizaje en la relación máquina-persona. Porque aun cuando en estos últimos casos tal aplicación pueda resultar útil, el valor utilidad no basta para justificar o compensar carencias esenciales, como la presencia del docente y el diálogo interpersonal.

En principio, debe quedar en claro no sólo que la relación maestro-discípulo debe salvaguardarse de cualquier automatización o sustituto, sino que la tecnología y su uso no pueden despojarse de eticidad.

Con frecuencia se alude a su condición de medio, como si este carácter volviera todo neutro y aséptico. Pero la categoría de medio no puede volverse un amparo para convalidar cualquier exceso.

En segundo lugar no debe confundirse el *finis operis* con el *finis operantis*. El fin del hombre es anterior y superior al fin de la obra. Podrán las obras en determinadas circunstancias ser lo primero, pero no son nunca lo más importante. Aquí, y

al igual que en tantos otros aspectos, la antigüedad nos proporciona su ejemplo.

"La pedagogía clásica —dice Marrou— se interesa, sobre todo, por el hombre en sí mismo, no por el técnico equipado para una tarea en particular... De ahí el acento sorprendente que se pone en la noción de Palabra... El ideal de la cultura clásica, en suma, es a la vez anterior y trascendente a toda especificación técnica... El ideal clásico trasciende la técnica; humano en su punto de partida, el hombre culto aunque se convierta en un especialista altamente calificado, debe preocuparse ante todo por continuar siendo hombre. También en esto el diálogo con el espíritu antiguo se revela instructivo para el hombre moderno. Padecemos una evidente sobreestimación metafísica de la técnica. Existe un terrible imperialismo en el seno de toda técnica. En virtud de su lógica propia, tiende a desarrollarse según su línea particular y para sí misma, y concluye por esclavizar al hombre que la ejerce... Los clásicos no cesan de recordarnos que ninguna institución, ningún conocimiento, ninguna técnica, deben convertirse jamás en un fin en sí".⁵

Pero tal como se presenta actualmente, la tecnificación educativa desconoce estos presupuestos, aunque algunos de sus representantes insisten en que el papel de las máquinas es secundario y funcional. Sin embargo todo indica que las novísimas modalidades tecnológicas convierten al alumno en

⁵ MARROU, H. I.: *Historia* ... Ob. cit., pp. 271-275.

un apéndice de los aparatos, y a estos en reemplazantes del profesor; con los consiguientes riesgos, para unos y otros, de automatización y despersonalización. Las máquinas ya no se limitarán a examinar o registrar, sino que

“imitan al profesor y presumiblemente podrían sustituirlo”.⁶

Tampoco la palabra, seguirá siendo como para los antiguos

“el instrumento privilegiado de toda cultura, de toda civilización”.⁷

En la “era tecnotrónica” —como la llama Brzezinski— será desplazada por

“las técnicas audiovisuales y de cálculo. Por contraste con lo que sucedía en la Edad Media... en la sociedad tecnotrónica las comunicaciones audiovisuales estimulan imágenes de la realidad más dinámicas, disímiles, que no se pueden encasillar en sistemas formales, al mismo tiempo que las exigencias de la ciencia y las nuevas técnicas de computación otorgan prioridad a la lógica matemática y al razonamiento sistemático. El conocimiento se convierte en un instrumento de poder, y la movilización eficaz del talento en un medio importante para conquistar poder”.⁸

⁶ SKINNER, B. F.: *Tecnología de la Enseñanza*. Nueva Colección Labor. Barcelona, 1973, 2ª ed., p. 74.

⁷ MARROU, H. I.: *Historia*... Ob. cit., p. 272.

⁸ BRZEZINSKI, Z.: *La Era Tecnotrónica* (Between two ages). Paidós, Bs. As., 2ª ed., 1979, pp. 36-37.

Nuevamente asoma el ideal baconiano, y junto a él, la utopía, la creencia casi religiosa en la omnipotencia técnica. Máquinas que se manejan solas, que crean y manejan a su vez nuevas máquinas, que suplen al hombre y lo manipulan experimentalmente, máquinas tutoras, rectoras y hasta guías espirituales. Helmer llama a este singular proceso

“la segunda revolución de las computadoras... mucho más radicalizada que la primera, de una índole muy diferente, más sutil y potencialmente mucho más influyente”.⁹

Resultan ilustrativos al respecto algunos informes de la Universidad de Belgrano:

“El alumno universitario que cursara en la década del '80... se encontrará inmerso en el mundo de las calculadoras, microcomputadoras y computadoras de diferente porte. Estas «condiciones ambientales»... serán sin duda la característica básica y normativa de la década del '80... Por ello, los alumnos universitarios deben estar preparados para no sólo seguir los adelantos de la sociedad, sino para ser los diseminadores y encauzadores del empleo de estos elementos. El alumno debe pues adquirir el hábito del uso corriente de ellos, como si fueran las herramientas fundamentales para el desarrollo de su tarea. Debe crear aptitudes y actitudes acordes con esta nueva forma de vida”.¹⁰

⁹ HELMER, O.: “La Ciencia”. En: *Pronósticos del futuro*. Alianza ed. S. A. Madrid, 1970, p. 40 y ss.

¹⁰ Universidad de Belgrano. Instituto de Investigaciones de Enseñanza no convencional de la Facultad de Tecnología. Nuevos enfoques de enseñanza para la década del '80.

Dejando de lado lo que podría considerarse lugar común, esto es, la crítica a tales costosas propuestas por contraposición a la precariedad física con que se manejan tantos institutos educativos, y los mismos docentes, nótese la trama argumental del enfoque. El mundo de las complejas maquinarias impondrá sus características *normativas*, y el hombre, lejos de preservar su vida contemplativa, rechazando esa normatividad tecnológica, habrá de aceptarlas y promoverlas, creando "aptitudes y actitudes acordes" con lo que se reconoce y acepta como "una nueva forma de vida".

Mientras el profesor debe adecuarse a

"la nueva filosofía de instruir asistido por computadora",¹¹

el computador actuará

"como un tutor... un consejero... y un orientador vocacional... Los estudiantes —se asegura— interactuarán con el computador en forma individual, con el fin de lograr sus objetivos de aprendizaje... El computador es paciente, consistente, posee una excelente memoria y está siempre listo".¹²

Hasta aquí llega este optimismo falaz en el poder educador de la técnica, transfiriéndosele categorías

Instrucción asistida por computadora. Bs. As., agosto de 1979, p. 1.

¹¹ Idem ant., p. 3.

¹² GARZÓN, A.: Tecnología educativa y Diseño instruccional. Universidad de Belgrano. Congreso Medios no Convencionales de Enseñanza. Octubre de 1979. Bs. As., pp. 32, 34 y 39. El autor es especialista del Proyecto multinacional de tecnología educativa de la O.E.A.

y virtudes que son exclusivas del hombre, pero que al parecer, ahora le serán prescindibles u optativas.

La verdad es que la tecnificación educativa logra desfigurar a la larga el aprendizaje humano hasta la completa identificación con un acto animal, con un vulgar amaestramiento. Algo hemos dicho al respecto, con referencia al influjo del Conexionismo y del Conductismo; y es justamente en "las máquinas de enseñar" donde tal influencia se concreta y ejecuta.

El punto de partida es el experimento con animales. Sometidos a condiciones no naturales, estos demuestran tener una serie de respuestas acordes a "la recompensa y al castigo". Es la llamada "ley del efecto", de Thorndike. Un aparato, por ejemplo, hace depender la aparición de comida u otra gratificación, de ciertos comportamientos. Finalmente el sujeto se condiciona a ellos y los realiza automáticamente. Para ayudarlos existen *reforzadores*, esto es, estímulos que aceleran o deciden el condicionamiento.

Y bien, las máquinas de enseñar —dicho por sus diseñadores y propulsores— no hacen sino imitar este esquema zoológico-experimental.

"Una máquina de enseñar —define Skinner— no es otra cosa que un instrumento que sirve para disponer las contingencias de reforzamiento. Hay tantos tipos de máquinas como clases de contingencias... La aplicación del condicionamiento instrumental a la educación es sencilla y directa. Enseñar es disponer de cierto modo las condiciones o contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden".¹³

¹³ SKINNER. Ob. cit., p. 78.

Quiere decir entonces que el aprendizaje humano queda reducido a un "*condicionamiento instrumental*". Colocado frente a una máquina, el estudiante puede aprender desde matemática hasta "un buen sentido del ritmo", o "razonamiento musical".

Si el niño es pequeño, un distribuidor especial le entregará paulatinamente —a medida que acierte los mecanismos—

"cromos, caramelos o monedas".¹⁴

Por supuesto, los reforzadores varían según la edad, y como con los animales, no se excluyen ni "el contacto sexual", ni "la ocasión de actuar agresivamente".

Ni es necesario comentar estos conceptos. Entre otras cosas porque el sentido común suele captar las consecuencias de semejantes proposiciones sin acudir a demasiados planteos filosóficos. Lo que nos preocupa, sin embargo, es que no se advierta toda la dimensión del daño.

Porque ya no se trata de compartir o no determinadas concepciones educativas, sino de preservar la naturaleza humana de un trato humillante y despersonalizador. Gratificar a un ser humano con plata o sensaciones sexuales mediante un aparato porque acertó con sus mecanismos, es reducirlo a la categoría de función, cosificarlo y automatizarlo; y todo esto pasa curiosamente en la era de los derechos y las dignidades del hombre.

Es aquí cuando se advierte la falacia y la hipocresía de un sistema, y los males de una técnica desprovista de límites y de ética. Se manipulan las

¹⁴ Idem ant., p. 85. Hay fotos ilustrativas.

inteligencias como objetos, las personas como ratas o cobayos, el aprendizaje como amaestramiento y habilidad.

Con razón se ha hablado del

"uso abusivo de ciertas tecnologías de la ciencia de la conducta", pues "para los automatismos y los condicionamientos de la conducta existe un límite preciso, determinado por integrantes básicos de la estructura de la personalidad, el de la libertad de elección y el de la responsabilidad de la propia existencia, que no siempre respetan algunas técnicas que van ganando lugar en la enseñanza".¹⁵

Otra prueba de esta radical destrucción educativa que operará la tecnologización de la enseñanza, nos la proporciona el ya citado Gozzer. Para él,

"la idea conexas al sentido etimológico del término Pedagogía (guiar teniendo de la mano), o aquel de educación (sacar afuera, sacar a la luz, aquello que está sepultado) resulta incompatible con una situación tecnológica avanzada".¹⁶

Ahora,

"el proceso formativo exige una asistencia técnica que acompañe al proceso de aprendizaje; ella se expresa ni más ni menos que en el término tecnemática, aprender las tecnologías

¹⁵ BRUERA, R. P.: *La cuestión...* Ob. cit., p. 6.

¹⁶ GOZZER, G.: *La Educación...* Ob. cit., p. 17.

y al mismo tiempo, aprender con las tecnologías".¹⁷

Y para que no queden dudas que se trata propiamente de la muerte de la contemplación, asegura Gozzer que

"las tecnologías modernas no son sino las artes liberales de la sociedad industrial, fundadas sobre la utilización de los instrumentos de comunicación electrónica".¹⁸

Se ha operado así la sustitución total de la esencia educativa, por otra cosa que no tiene nada que ver con la Universitas, ni con la misión de la Escuela; porque el cultivo de las potencias especulativas del alma cederá su lugar al *Computer Assisted Instrucción* o cualquiera de estos novísimos recursos diametralmente alejados de todo aquello que tradicionalmente hace a una situación escolar.

Y no obstante, la técnica puede tener su sitio en la Escuela, porque no es posible ni sensato querer prescindir de ella; pero su lugar está al servicio del hombre, humanizada y espiritualizada por un uso que tenga bien en claro la moralidad y la legitimidad de los fines, y que vuelva constantemente sobre la realidad de la persona, de la escuela y de la educación, para no envanecerse con utopías o artificios más o menos deslumbradores.

Sobre tan importante tema *Friedrich Dessauer* ha hecho profundas observaciones que merecen destacarse.¹⁹

¹⁷ Idem ant., p. 19.

¹⁸ Idem ant., p. 20.

¹⁹ DESSAUER, F.: *Discusión sobre la técnica*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1964.

"Las «virtudes», las cualidades susceptibles de ser educadas, pueden clasificarse en dos grupos: las de ejecución y las de decisión". Las primeras, "son cualidades eminentemente apropiadas a la formación técnica". Pero no basta con ellas, "el hombre tiene que aprender también a decidirse... tiene que hacer profesión de fe y tiene que cultivar y poner en práctica los imperativos del alma, la verdad, el sacrificio, el amor al prójimo, la justicia, el renunciamento y el valor... A la fuerza de la decisión se dirige especialmente una minuciosa educación cristiano-humanista".²⁰

Dentro de este esquema, la educación técnica cumple evidentemente una misión; pero no es la más importante, ni es autónoma; es decir, está integrada en relación de subordinación al conjunto total de la enseñanza, que apunta principalmente a otros valores, a las virtudes de decisión, como las llama Dessauer.

"Lo que importa, en definitiva, es la decisión. A cada uno le llega la hora de su juicio, en el que se encontrará solo frente a su conciencia y a su Dios y no podrá decir: «yo sólo cumplía órdenes y no soy el responsable»".²¹

Y este es el gran peligro que se corre con la pura tecnologización. Formar generaciones de especialistas, —Ortega hablaba de "la barbarie de la especialización"— siempre listos a ejecutar, a obrar, a

²⁰ Idem ant., p. 309.

²¹ Idem ant., p. 310.

hacer, aunque la ejecución suponga violar el Orden Natural; Engendrar

"una raza de subalternos que rehúye toda decisión propia y que sólo quiere ejecutar. Y si realiza algo malo, su defensa es siempre la siguiente: «sólo hemos hecho lo que nos han ordenado». No han sido educados para decidir y no son capaces de negarse a ejecutar lo que se ha ordenado, aunque esto infrinja los mandatos de la ética, de la humanidad o de la religión".²²

Es el gran peligro profesional de la técnica. Por eso,

"el técnico, como el juez y el médico tiene que aprender a oponerse al abuso de su profesión... no olvidar jamás el sentido, la dignidad y la ética de la profesión técnica. ¡Ay de la generación que atiende al poder ejecutivo, pero que olvida el significado! El significado es lo grande, lo profundo, lo callado. El conocimiento requiere recogimiento, alejarse de la multitud y de la agitación. Silencio, atención y ocultamiento. La feria del mundo es ruidosa pero carece de importancia. Los astros siguen calladamente las majestuosas órbitas que les han trazado las leyes del Creador".²³

Este interesante planteo de Dessauer centra las cosas en su punto vital. El de aceptar la técnica dentro de la vida escolar, pero a condición de que

²² Idem ant., p. 316.

²³ Idem ant., p. 317.

ella, siendo lo que es, un medio, no sea desprovista en su utilización de carácter ético, ni deificada con atributos humanos que no posee por sí misma; y sobre todo a condición de que con ella no sólo se puedan resolver situaciones prácticas, sino mostrar al alumno la urgencia de ejercitar determinadas cualidades.

Ni la esencia ni el fin de la educación está en la técnica, como ni la esencia ni el fin del hombre está en la ejecución de una obra material, por importante que resulte.

"Por ello tenemos que esforzarnos en formar hombres que posean las virtudes de decisión... personas que, por decirlo así, se encuentran continuamente en presencia de Dios... Los hombres... cada hombre —lo sepa o no— lleva un altar en su interior. Y en éste, en el lugar más íntimo y sagrado, existe una imagen que puede ser algo sublime, un ideal, Dios, Cristo, un héroe, un santo..."²⁴

Dessauer desemboca así con sus planteos, en la necesidad de los modelos, en la importancia pedagógica de los Arquetipos, para colmar ese deseo de grandeza que subyace en las almas, y para ocupar ese "altar interior" que lo hace imagen y semejanza del Creador.

Altar y deseo que no pueden ser satisfechos jamás por ninguna computadora ni por ninguna gratificación instrumental, porque sólo la contemplación —y la palabra humana— llena este íntimo y sustancial requerimiento del ser.

²⁴ Idem ant., pp. 315 y 310.

III. CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

Si analizamos ahora el otro aspecto señalado al principio, el de los programas escolares, se descubrirán también antecedentes poco satisfactorios.

Los programas escolares han sido y son objeto de críticas diversas, tanto en lo formal como en lo conceptual; críticas que a veces están teñidas de cierto snobismo pedagógico y apuntan a promover ensayos extravagantes. Han faltado, sin embargo, objeciones de fondo sobre la naturaleza e identidad educativa a la que debe servir y responder un programa para ser auténticamente escolar.

Últimamente, con la elaboración de los llamados "*Contenidos Mínimos del Ciclo Básico para el Nivel Medio*", se nota una intención rectificadora que puede llegar a tener alcances más profundos; aunque *es de lamentar que el problema se plantee siempre en función de los contenidos —su actualización o ampliación— más que en función de los fines y de la naturaleza del acto educativo, sobre la que tanto insistimos.*

Se aclara allí primeramente que:

"La Educación Media tiene por finalidad la formación humana general... aquella que no tiene en cuenta la actividad, oficio o profesión (sino que) se refiere al hombre", reconociendo que éste posee "una vocación trascendente para un destino eterno".¹

Tal vez no todos los objetivos formulados se adecuen exactamente a estos claros principios, pero algunos casos diversos, más significativos precisamente por esa diversidad, tales como los de *Educación Práctica y Plástica*, *Historia*, *Biología* y *Formación Moral y Cívica* son de gran importancia, en tanto que de cumplirse, quebrarían o disminuirían esa primacía de la praxis apuntalando la visión espiritual.

Determinar por ejemplo que "la Educación Plástica procurará la elevación de la persona a un plano superior espiritual",² y que "el objetivo de la Educación Práctica no es lograr la formación técnica industrial, sino desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexión de los problemas técnicos y científicos",³ tiene un mérito fundamental y su real aplicación puede producir efectos muy positivos.

¹ Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Educación. Contenidos Mínimos del Ciclo Básico para el Nivel Medio. VII Asamblea Extraordinaria. Informe final. Recomendación N° 7. 18-19 de diciembre de 1978. CENDIC (Centro Nacional de Documentación e Información Educativa). Serie Legislación Educativa Argentina. N° 18. Bs. Aires., 1978, pp. 7-8.

² Ministerio de Cultura y Educación... Ob. cit., p. 81.

³ Idem ant., p. 173.

No ensayaremos aquí una exégesis de los Contenidos mínimos programáticos, pero lamentablemente no se ve la misma precisión en otras formulaciones, y éstas, si no se enmiendan, terminarán finalmente por diluir los aciertos.

Propósitos tan sensatos como los enunciados, no pueden conciliarse con el descuido de la Formación Docente, dejando los programas y las bibliografías del Profesorado fuertemente imbuidos, como están, del espíritu revolucionario de la Pedagogía Moderna, ni con los programas universitarios de idéntica fundamentación teórica. No pueden conciliarse con la siempre presente propuesta de organizar el Ciclo Medio, y si fuera posible el Primario, en función de salidas laborales; ni pueden conciliarse tampoco con tanta permisividad teórico-práctica para muchos sectores ideológicos, o con la incesante creación de carreras nuevas (desde 1976, según cifras oficiales se crearon 668 en los sistemas estatales y privados de la enseñanza superior universitaria),⁴ sin resolver los problemas de las ya existentes y con el riesgo de multiplicar incesantemente las situaciones críticas.

Estas carencias se suman a otras de antigua data.

Francisco Rinaldi en un libro al que remitimos por su claridad,⁵ ha realizado sobre el particular interesantes observaciones. Reconoce el autor que entre "los propósitos formativos" expresamente establecidos para la Escuela Primaria, figuran algunos como:

"Recuerda siempre que eres hijo de Dios"; que "Dios es fuente de toda razón y justicia", y otros similares, pero adelantándose a fal-

⁴ Véase *La Nación* 23-11-80, p. 17. Propaganda oficial.

⁵ RINALDI, F.: *Filosofía y Educación*. Córdoba, 1979.

sas conclusiones señala: "¿Cuál es el antecedente que hay dentro del Plan de Estudios que permita sacar como consecuencia dichos propósitos formativos? Ninguno, porque no hay ninguna asignatura como Religión o Moral cuyos contenidos me permitan inferir tales propósitos. En otras palabras, en este caso en los propósitos formativos, lo que no existe es la causa que obra como antecedente para llegar a tal fin.

"Es más aún. Si nosotros releemos los programas de Naturaleza y de Geografía observaremos que de los contenidos que se disponen para la enseñanza en los distintos grados, no surge ninguna posibilidad que permita inferir el principio metafísico de causalidad, que conduzca a deducir un Ser Creador a quien se le debe el Orden y la armonía del universo y que es el autor del hombre con alma inmortal y un destino trascendente...

"... En consecuencia, este Dios que aparece como sacado de la galera de un mago, emerge sin un verdadero antecedente del cual se puedan derivar las consecuencias. Estamos pues en presencia de la concepción filosófica que llamamos deísmo, cuyo dios no tiene nada de sobrenatural ni de personal: naturalismo que supone también, un hombre natural y biológico...

"... Invito al lector a que repase detenidamente la asignatura *Ahorro y Previsión*, y podrá comprobar cómo la misma está impregnada de empirismo, que en educación contempla sólo el lado práctico... Lo que se persigue con esta asignatura es la educación del perfecto ciudadano desde un punto de vista ad-

ministrativo y contable; claro está, sin moral, ni Religión... Orienta al alumno dentro de un ámbito dado que no posibilita ninguna salida hacia lo trascendente y metafísico".⁶

Con respecto a los planes de la Escuela Secundaria, advierte Rinaldi un desfasaje entre la *Formación Científica* y la *Formación Humanística*.

"Los porcentajes de las asignaturas de Formación Científica llegan al 63,5 %, mientras que los de Formación Humanística ocupan el 36,4 % ... Supone por lo tanto un hombre natural que debe ser preparado eficazmente para insertarse en la sociedad y que vive de un modo utilitario con una finalidad económica y materialista: «defenderse en la vida». Es para ellos el hombre un ser natural y biológico".⁷

Si bien estos comentarios tienen como destinatario específico los programas de las Escuelas de Comercio; es un hecho que en los Bachilleratos y en otras orientaciones, los programas suelen enfatizar lo técnico-científico, dando una visión preponderantemente naturalista que la Universidad corroborará, salvo escasas excepciones particulares que confirman la regla.

Parecería que lo que se busca y se promueve es el dominio sobre las áreas empíricas del conocimiento. Los mismos alumnos se orientan cada vez más hacia ellas reservando un tácito o expreso desdén por las carreras humanísticas, a las que, en

⁶ RINALDI, F.: *Filosofía y Educación*. Córdoba, 1979, pp. 91-93.

⁷ Idem ant., p. 43.

el mejor de los casos, sólo se consideran aptas para el sector femenino.

Una sociedad que avanza aceleradamente hacia la negación del ser por el hacer los ha mentalizado de tal modo que en los momentos de decisión vocacional, cuando se juega ante todo el futuro personal y no el status social-económico, las opciones se vuelquen inexorablemente hacia lo práctico, hacia aquello que asegure —o crean que asegurará— un buen pasar, un “futuro promisorio” en este hormiguero laborioso y prosaico, que se va construyendo.

Recientemente el *Servicio de Orientación Vocacional* dependiente del sector de Psiquiatría Preventiva (Unidad Centro de Salud Mental N° 3) del Hospital Ramos Mejía corroboró este panorama.

“Por lo general —se ha declarado oficialmente— se puede apreciar que la duda en los niños que están en el último tramo de la primaria se plantea entre el ingreso en la escuela comercial o en la técnica. Se desprende de esto que la mayoría de ellos descarta de entrada el bachillerato y trata de buscar una aplicación práctica a sus estudios”.⁸

Otro tanto confirmaba el *Servicio de Orientación Vocacional* dependiente de Sanidad Escolar en relación con los egresados del nivel secundario.

“El mayor porcentaje de las inclinaciones se da hacia el cálculo. Por lo contrario aparecen en los últimos lugares las tendencias hacia la actividad musical o literaria”.⁹

⁸ Véase *La Nación*, lunes 24-3-1980, p. 5, col. 2 y 3.

⁹ Idem ant., col. 4.

Los contenidos programáticos podrían ayudar a revertir o equilibrar esta situación, si ellos estuvieran estructurados con otro criterio jerárquico, que potenciara los valores de la vida contemplativa. Obviamente no es en primer lugar una cuestión de contenidos, sino de Fines y Principios, pero aun en el plano de los contenidos —de los que estamos ocupándonos aquí— es posible un replanteo que garantice el camino correcto.

Juan E. Cassani analizando el papel “de los contenidos de la Enseñanza Media como punto de apoyo de las realizaciones didácticas” recalca la importancia de aquellos contenidos que aseguren el ejercicio del ocio, “a la manera griega” en “la formación juvenil”. La ausencia de esta preocupación “*reduce la habilitación del alumno para vivir consigo mismo y engrandecer su propio espíritu*”.¹⁰

Pero la aplicación de estas normas supone un cambio en la concepción antropológica. Esto es, dejar de considerar al hombre como una parcela, para encararlo como ser íntegro, “ser religado” y no “aislado, sin vínculos, desacido” como terminan concibiéndolo las distintas visiones reduccionistas.¹¹

Y dar luego el paso más decisivo, pues ese “nudo de múltiples vínculos” que es el hombre posee uno que es

“el más profundo, el fundamental porque funda o sostiene a los otros como el cimiento a la casa. Estamos ópticamente vinculados a Dios —reitera F. Ruiz Sánchez— en nuestro

¹⁰ CASSANI, J. L.: *Didáctica General de la Enseñanza Media*. Lib. El Ateneo. Bs. As., 1965, cap. IV.

¹¹ RUIZ SÁNCHEZ, F.: *Fundamentos y Fines de la Educación*. Inst. de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 1978, p. 180.

mismo ser... a Dios que da sentido no sólo a nuestro existir, no sólo a nuestra naturaleza... sino también a nuestro dinamismo... en el cual, como ocurre con el bien alcanzado, se hallará —y sólo en Él— reposo activo, contemplativo y gozoso. Así lo sintetizaba magníficamente San Agustín: "quia fecisti nos ad Te, Domine, inquietum et cor nostrum donec requiescat in Te".¹²

¹² Ídem ant., p. 187.

IV. PERSPECTIVAS

Son muchos los interrogantes y las cuestiones que se plantean con todo lo expuesto. Cabe pensar cuál puede ser el desenlace inmediato de una situación pedagógica tan generalizada como equívoca.

Por lo pronto no habrá que sorprenderse si el Marxismo se instala y fortifica en las inteligencias de muchos con sutil pero profundas raíces. *La consecuencia principal de esta sistemática educación anticontemplativa no puede ser otra, pues la proletarización de la mente, el servilismo a la eficacia productiva, el cautiverio del alma a lo útil y concreto, es la vía más segura de marxistización. Precisamente porque se va configurando esa mentalidad dialéctico-materialista de la que tanto habló Mao como requisito para el triunfo revolucionario,¹ y de cuya nocividad como instrumento pedagógico dieron sobrada prueba los escritos de Freire.*

¹ Véase: MAO-TSE-TUNG: Cuatro temas filosóficos. Col. de ensayos: Los tiempos nuevos. Ed. La Rosa Blindada. Bs Aires, 1969, pp. 32 y ss.

La experiencia docente indica que un porcentaje considerable de alumnos, y aun de quienes no lo son, adhieren y suscriben a pensamientos, que si bien se repiten y enseñan como "frases hechas", mecánicamente, esto es sin el debido fundamento, son íntimamente marxistas o por lo menos no contradicen los esquemas revolucionarios.

"No nos damos cuenta —escribe Ousset— hasta qué punto el espíritu de nuestros contemporáneos está conformado hasta en sus más simples pensamientos por la mentalidad revolucionaria... El giro espiritual, la manera de pensar de un gran número, realiza esto que el Marxismo se limita a explicar y sistematizar... Falta, dirá un buen marxista, pasar de la inconsciencia a la conciencia explícitamente dialéctica".²

No es el terrorismo físico lo que más debe preocupar, ni tampoco es la conquista que interesa más al adversario; sino *la disposición del espíritu para aceptar o rechazar determinados valores; y la Nueva Pedagogía —sean o no conscientes de ello sus propulsores— constituye un auxiliar importantísimo de la Revolución Marxista, porque logra gradual pero concretamente el vuelco hacia valores de uso y conveniencia que no son precisamente los que han cimentado la grandeza del Occidente Cristiano, pero si en cambio, los que han creado el sustrato materialista sobre el que se asientan las convicciones del Comunismo.*

Asistimos a una paradoja de alcances trágicos.

² OUSSET, J.: *Marxismo y Revolución*. Col. Clásicos Católicos Contrarrevolucionarios. Ed. Cruz y Fierro. Bs. As., 1977, pp. 61-62.

Muchos son marxistas sin saberlo y hasta en nombre del antimarxismo, precisamente porque en su escala de valores, no pocos de ellos aparecen distorsionados mientras ocupan el sitio preeminente aquellos que deberían estar subordinados. *Años de escolaridad mal encaminada han condicionado a ello.*

De esta acusación no se ven libres lamentablemente las escuelas cristianas, elegidas más de una vez como agentes propicios del desorden. Ni es necesario aclarar hasta qué punto la catequesis y la teología fueron instrumentadas. De allí, las innumerables advertencias pontificias y episcopales, no sólo para preservar la ortodoxia, sino para que la religión deje de ser una materia más y se convierta en el núcleo mismo de la escuela.

Porque reducir la religión a un punto curricular comparable a cualquier otra asignatura es algo tan nocivo como la misma heterodoxia, pues en definitiva la precede y alimenta creando un clima secularizante y antijerárquico.

"Es menester que las verdades de Fe —enseñó oportunamente nuestro Episcopado— no figuren solamente como una materia más en los planes de enseñanza, sino que efectivamente iluminen todos los ramos del saber, presidan el comportamiento de todos los componentes de la comunidad educativa e integren a la luz de la sabiduría secular de la Iglesia los distintos conocimientos, presididos por la Filosofía y la Teología, bases de un humanismo cristiano perenne".³

³ Episcopado Argentino: Declaración sobre Educación. San Miguel, abril 1969. En: Varios: *Iglesia y Educación*.

"El mensaje de la salvación debe ser el centro de toda la acción pedagógica de la escuela católica... La pedagogía que toma en cuenta el movimiento de la Salvación no puede satisfacerse con un curso aislado de Catequesis... La escuela ha de ser considerada como el lugar de la comunidad de gracia que se encarna, es el lugar en que están «reunidos dos o más en mi nombre»... El docente cristiano se propondrá como meta principal de la actividad escolar, lo que constituye su núcleo más íntimo y profundo: el ingreso del educando en la celebración efectiva del culto".⁴

Hay que lamentar que tan precisas declaraciones no pasaran por lo general el marco teórico de los destinatarios, y que no siempre los autores se hayan empeñado enérgicamente en su cumplimiento, pues su aplicación hubiera significado un saneamiento profundo e inestimable.

En medio de tantas y disparatadas novedades, estas palabras del Episcopado rehabilitan con honra la sensatez y la verdad. En el mundo educacional, donde ya se ha perdido la noción primera e irrenunciable de la Escuela, afirmar la necesidad de un ingreso del educando en lo cultural, es defender sustancialmente la naturaleza del hecho educativo, pues éste no existe sin el ejercicio teológico y filosófico, sin la primacía del ocio y el cultivo de la vida contemplativa. Contemplación que en la

Col. Maestros de la Fe. Ed. Don Bosco y Ed. Claretiana. Bs. As., 1977, p. 5.

⁴ Comisión Episcopal de Educación: Mensaje a los colegios católicos. Bs. As., febrero de 1968. En: *Iglesia y Educación*, ob. cit., pp. 9-12.

dimensión cristiana no puede estar escindida de la visión amorosa de Cristo. Por eso, *es de una exactitud inspirada, definir la escuela como "el lugar donde están reunidos dos o más en mi nombre"*.

Se objetará que tal definición sólo es válida para quienes profesan la Fe Católica. En principio puede ser tomado así. Pero más de una vez hemos escrito que el Magisterio de Cristo no puede violentar ni incomodar a nadie que viva en armonía con el Derecho Natural, justamente por aquello de que "el Hombre es naturalmente cristiano" como recordó el Concilio Vaticano II. Y ese Magisterio se hace tanto más necesario ahora precisamente porque vivimos en una sociedad pluralista, de negativas consecuencias para la claridad y el orden en la inteligencia y en la cultura. No estamos solos en estas consideraciones. Las voces más autorizadas lo han recalcado.

El Papa Paulo VI ha dicho:

"Frente a la tentación que renace constantemente de un naturalismo pedagógico inspirado por el noble pero engañoso pretexto de la libertad del niño, anima una convicción profunda: todo niño tiene derecho a que le sean propuestos claramente la verdad y el bien... El niño, el adolescente inexperto, necesita guías atentos y seguros, indicaciones precisas y firmes... y esta necesidad se deja sentir hoy más que nunca en un mundo pluralista, a menudo secularizado, que duda sobre sus razones de vivir... Proponer a Jesucristo no es imponer al joven una elección que constriñe su libertad, sino permitirle participar ya, en la medida de su capacidad, en la ple-

nidad de alegría y de vida que son la misma realidad de Dios...

"La referencia a Jesucristo enseña en efecto, a discernir los valores que enriquecen al hombre y los contravalores que lo degradan. El mal de la juventud actual, en el caos cotidiano de opiniones, ¿no es acaso el de no conocer o el de no reconocer ya valores superiores? Todas sus aspiraciones a la autenticidad, a la libertad, la justicia, al amor, a la alegría, tienen necesidad de estar enraizadas en valores superiores y permanentes, en el absoluto de Dios".⁵

De ahí que *Paulo VI*, en su mensaje al IX Congreso Interamericano de Educación Católica del 25 de diciembre de 1966, llegó a

"reclamar la enseñanza religiosa en las escuelas públicas allí donde todavía no se imparte (pues), la cultura profana lejos de desmerecer alcanza esplendor y alta expresión cuando es completada por la luz de la Fe... para la configuración del mundo según los principios del Evangelio".

Con parecidos conceptos, el *Cardenal Garrone*, Prefecto de la *Sagrada Congregación para la Educación Católica*, expresó:

"No es raro oír hoy, que la Iglesia... en el campo de la escuela no puede menos de reti-

⁵ PAULO VI: Mensaje al Congreso Nacional de las Asociaciones de padres de los alumnos de la enseñanza libre francesa (APEL); y PAULO VI: Alocución al Congreso Mundial de la CIEC, publicada en: *El Observatorio Romano* el 21-7-1974. Ambos documentos en: *Iglesia y Educación*: ob. cit., pp. 33-34 y 50-58.

rarse cuando el Estado ha tomado conciencia de su función. Nadie —y menos el cristiano— puede negarse a utilizar en beneficio de la sociedad humana los valores de los que es depositario... En la medida que la educación no descubra al hombre la existencia de un mundo interior en que se encare a sí mismo, y en el que deba aprender a recogerse interiormente, esa educación, no merece tal nombre".⁶

La misma *Sagrada Congregación* en el difundido documento sobre la Escuela Católica, insistió cuidadosamente sobre este tema: Constituye una responsabilidad estricta de la escuela, poner de relieve la dimensión ética y religiosa de la cultura, precisamente con el fin de activar el dinamismo espiritual del sujeto y ayudarlo a alcanzar la libertad ética que presupone y perfecciona a la psicológica".⁷

Recientemente ha sido *Juan Pablo II* quien recordó a los docentes "su propia parte en la misión profética de Cristo, en su servicio a la Verdad Divina... mientras educan a los otros en la verdad y los enseñan a madurar en el amor y la justicia";⁸ e instó como sus predecesores a que la Religión también llegara

⁶ CARDENAL GARRONE: Mensaje ante la Conferencia interamericana de Educación Católica en Panamá. Enero de 1973. Publicado en: *El Observatorio Romano*, 11-2-73. En: *Iglesia y Educación*, ob. cit., p. 51.

⁷ *Sagrada Congregación para la Educación Católica*. Roma 18-8-77. Ed. Don Bosco y Ed. Claretiana. Col. Maestros de la Fe. La Escuela Católica. Bs. As., p. 17.

⁸ JUAN PABLO II: *Redemptor Hominis*. 19. Ed. Paulinas. Bs. As., 1979, p. 74.

"a la escuela no confesional y a la estatal", pues, "el respeto demostrado a la Fe Católica de los jóvenes facilitando su educación, arraigo, consolidación, libre profesión y práctica, honraría ciertamente a todo gobierno, cualquiera que sea el sistema en que se basa o la ideología en que se inspira".⁹

Hemos transcripto estas largas citas por la oportuna vigencia que ellas tienen en nuestro país, donde la presencia de la Religión en los medios escolares, ha sido duramente cuestionada no sólo por sectores contrarios a la Fe sino por ciertos católicos que avergonzados de su condición y rechazando los deberes que surgen tan nítidos de los mensajes eclesiales, han preferido refugiarse en un mal entendido ecumenismo pluralista. Está claro que quienes así se comportan coadyuvan a la inmanentización de la educación, siendo el laicismo el medio más directo para la supresión de todo vestigio cultural, sacro y contemplativo.

Pero además, estas prolongadas citas eclesiales trazan un programa con cimientos firmes, edifican sobre piedra, reúnen a la educación con su naturaleza. Y en medio de las perspectivas materialistas que indicábamos al comienzo, nos muestran una esperanza cierta y segura de rehabilitación.

Devolverle la Escuela a Dios y Dios a la Escuela. He aquí, la gran tarea, el alto desafío al que están convocados todos aquellos que sepan y sientan la verdadera dimensión del Magisterio.

⁹ *Catechesi Tradendae*. Exhortación apostólica de su Santidad Juan Pablo II al Episcopado, al clero y a los fieles de toda la Iglesia sobre la Catequesis en nuestro tiempo, 69. Ed. Paulinas. Bs. As., 1979, pp. 93-94.

V. RECTIFICACIONES POSIBLES

Al cierre de estas reflexiones, se hace necesario precisar algunos conceptos previendo sobre todo las críticas incomprensivas. Tales precisiones, como se verá, tienen un carácter aclaratorio. No obstante, y aunque escuetamente, pues no haremos aquí un análisis in extenso, pretenden servir de líneas rectificadoras cuya profundización permitirá elaborar un plan reconstructor:

1 — *Esta reiterada e insistente reclamación del ocio contemplativo no significa ni intenta un desdén por las actividades prácticas.* El trabajo manual con sus distintas manifestaciones, aun las más sencillas, no sólo es necesario dadas las contingencias humanas sino que resulta expresión de dignidad. El Cristianismo rehabilitó definitivamente este significado del trabajo.

No es pues la nuestra una posición angelista; tampoco una actitud pseudo-romántica de rechazo por la técnica y el instrumento. Es innecesario insistir sobre los beneficios que aportan y las difi-

cultades que resuelven. Las avanzadas conquistas tecnológicas han mejorado sin duda aspectos decisivos de la vida humana. Debe aceptarse entonces que tanto las actividades prácticas, como las labores manuales y los conocimientos técnicos, ocupen un lugar en el horizonte educativo. No es esto lo que está en discusión, sino el ordenamiento, la teleología de la Escuela, y en virtud de ella, cuál ha de ser el correcto sentido de las manualidades y las técnicas.

En el trabajo físico se actualizan potencialidades que elevan el alma. El esfuerzo frente a la aspereza de la materia, moldea el espíritu con hábitos de sobriedad y austeridad.

La humildad y la pobreza, la paciencia y la perseverancia, la disciplina y la resistencia, son virtudes que crecen con el diario ejercicio del trabajo. En esto tal vez radique el secreto de su íntima capacidad ennoblecedora.

El hombre que labora está cumpliendo de algún modo aquella misión que se le confió al Principio: "Someted y dominad la tierra" (Gen. 1, 28); está reafirmando su predominio sobre las cosas, su señorío "sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo, sobre los animales y sobre toda la tierra" (Gen. 1, 26). Pero *"se puede decir que el hombre «somete» a sí la tierra, cuando él mismo, con su comportamiento, se hace señor de ella, no esclavo, y también señor y no esclavo del trabajo"*.¹

Así lo entendió el Monasticismo que incluyó como una constante entre sus reglas, el callado ejercicio de las labores manuales. Si el trabajo es

¹ JUAN PABLO II: Homilía a los obreros de la Alta Silesia en el Santuario de Jasa Gora el 6-6-79. En: *El Observatorio Romano*. 17-6-79.

expiatorio, también, por lo mismo, reconforta y redime. Detrás de la fatiga, está la entrega silenciosa a Dios y al prójimo que se ama en Él. Detrás de los inevitables dolores e incomodidades, la mano humana —que talla o que revoca— descubre con asombro la Otra mano, la invisible y presente mano de Dios.

"Esto lo se yo,
esto lo sabes tú, artesano;
lo que se cierra en tu puño
lo que florece en tus dedos
no es tuyo, hermano,
sino de Dios.

Tuya es la imperfección del jarro,
la impureza del poncho,
la aspereza de la cuja y de la mesa,
la rebeldía del lazo
y la ruda imagen del santo.
Siempre que estás delante
Dios está detrás.

Que tus manos sean
como las flores, artesano,
como la azucena
que floreció en la vara de San José
por la humildad por el amor.²

Pensar en el modo y las formas con que se levantaron las catedrales en el Medioevo es advertir ese profundísimo sentido del trabajo, en donde cada instrumento artesanal y hasta cada acto de la labor diaria estaba poblado de significaciones sacras.

² JIJENA SÁNCHEZ, R.: *Mensaje a un artesano*. Córdoba, febrero de 1973.

Pero el mundo moderno, lejos de advertir esta dimensión trascendente del trabajo, la ha negado a sabiendas, exaltando la finalidad productiva y materialmente redituable. La doctrina y la práctica del stajanovismo son el testimonio más desgarrador de esa pérdida del sentido metafísico del trabajo, hasta sumir al hombre con la pretensión de potenciarlo en una servidumbre que lo destruye ontológicamente.

La Escuela no ha escapado al influjo stajanovista. Las corrientes pedagógicas predominantes, no hacen sino promoverla y organizarla en esa dirección. Y esto es lo inaceptable. Que lo útil y empírico, que lo manual y productivo, que lo técnico-instrumental, sean los ejes sobre los cuales se quiera valorar todo conocimiento y toda conducta educativa. Y que se pretenda medir la bondad de una carrera por el grado de habilitación a un oficio, por la prosperidad de una "salida laboral".

Aristóteles había enseñado en la *Ética* que "estamos no ociosos para tener ocio", indicando así el único camino posible del transcurrir humano. Trabajamos, sí, practicamos y hacemos; pero no está allí —en la praxis y en el hacer— nuestra plenitud óntica, ni nuestra real satisfacción, sino en la vida contemplativa, a la que todo hombre —aun sin saberlo— tiende; porque sólo en la contemplación alcanza su auténtica existencia, su felicidad real. "*Ultima hominis felicitas in contemplatione veritatis est*", dice Santo Tomás;³ y esa felicidad, aclara, significa perfección y la perfección supone realización, obrar, porque el hombre se realiza cuando obra. Llegamos con esto a la segunda aclaración.

³ SANTO TOMÁS, C. G. 3,37. Cit. por PIEPER: Ob. cit., p. 232.

2 — *La contemplación no niega el obrar, más aún, lo supone. Pero no es un obrar físico, exterior, mecánico, sino precisamente íntimo, interior.*

"No se trata de un obrar dirigido hacia afuera, a la consecución de un resultado en el mundo objetivo que es lo que sólo suele considerarse cómo obrar, según la acepción usual restringida activista... Y no es cierto que sólo en la actividad dirigida hacia el mundo exterior resulte algo. También el obrar inmanente⁴ sabe de resultado y rendimiento aunque ciertamente no aparezcan hacia afuera. Es un fruto que se desarrolla hacia adentro... el obrar en el cual se nos da la debida felicidad es de la especie del obrar inmanente. No puede ser otra cosa, porque solamente en él se realiza el propio operante."⁵

Pero, además, y contrariamente a lo que suele creerse, este obrar interior no aleja al hombre de la realidad, ni lo inhibe para las acciones exteriores. Precisamente es en esa "*processio ad intra*", en ese *volverse sobre sí, donde se encuentra el cabal sentido de las cosas exteriores, de la actividad diaria y de la relación con el prójimo.*

El contemplativo no es, como el común de la gente suele mostrarlo y descalificarlo, aquel que huye de la realidad sumido en vagas abstracciones. No es el que se desentiende de lo cotidiano y de sus semejantes aislado en la ya clásica "torre de marfil". En rigor, es justamente lo contrario. Sólo él posee el exacto sentido de la realidad, porque

⁴ Obviamente, aquí el término está utilizado como sinónimo de interior y no como negación de lo trascendente.

⁵ PIEPER, J.: Ob. cit., pp. 281-282.

conoce los principios fijos e inmutables que la hacen inteligible por encima de la oscuridad circunstancial. Sólo él podrá entregarse sabiamente a las cosas y a los hombres porque no tiene un alma ganada por la vacuidad del mundo sino por la sabiduría esencial.

El contemplativo es paradójicamente quien está en mejores condiciones para la acción, pues lejos del activismo y del afán pragmático, pondrá en sus acciones el sello de la eficiencia antes que el de la eficacia.

Hegel puso de manifiesto con agudeza este valor de la vida contemplativa.

"Es notorio —dice— lo que fue el alumno de Aristóteles: la grandeza de espíritu y las grandes empresas de Alejandro son el más elevado testimonio del óptimo resultado y del espíritu de tal educación, si Aristóteles tuviera necesidad de tales testimonios.

"El solo hecho de haber formado a Alejandro basta para disipar todas las charlas acerca de la inutilidad de la filosofía especulativa".⁶

Se engañaría empero quien pretendiese valorizar la contemplación por esta innegable disponibilidad a la ejecución y al obrar inteligente; sería otorgarle valor de medio a un fin, negar el sentido autónomo de la teoría, y en el fondo, sostener una de las formas más sutiles y peligrosas de pragmatismo.

La contemplación no precisa justificarse con resultados prácticos, ni está al servicio de éstos en carácter de instrumento, pero la praxis en cambio

⁶ HEGEL, F.: *Lecciones sobre Historia de la Filosofía*. VII. Cap. III, pp. 297-280. Werke 18. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1971.

necesita y exige la dirección de la teoría, y sin ella es un mero hacer ininteligible.

"La vida contemplativa no agota su sentido en dirigir y orientar las actividades humanas. La capacidad que de ello tiene o, si se quiere, recíprocamente, la necesidad a que la vida activa está sujeta de que la guíe la contemplación, no convierte a ésta en un simple instrumento. La verdadera situación es esta otra: La vida activa no sólo se ordena por la contemplación sino que, en último término, y esencialmente hablando, está ordenada a ella... Verdadera índole de fin sólo tiene la vida contemplativa. La vida activa únicamente puede ser medio... Pero una vez que esto queda establecido, no hay inconveniente en afirmar... que la vida activa se determina y perfecciona por ella... No es pues que especulemos sólo para mejor llevar la vida activa, sino que ésta debe dirigirse y ordenarse por las verdades captadas en la especulación... esto no significa que la teoría surja únicamente en función de la práctica. Es la vida activa la que resulta de la contemplación y no al revés. Invertir el sentido de estas relaciones no es otra cosa que un último y definitivo pragmatismo que, si no desfigura el rostro de la verdad, la humilla, sin embargo, hasta tal punto, que la hace sierva de lo que naturalmente es inferior a ella".⁷

⁷ MILLÁN PUELLES, A.: *La función social de los Saberes Liberales*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1961, pp. 140-141. Sobre estas distinciones entre vida activa y contemplativa, véase: SAN AGUSTÍN: *De Trinitate*. Lib. XII, cap. 3, y SANTO TOMÁS: *Suma Teológica*. I. q. 79 y II. q. 182 a. 4.

Desde su celda trapense Thomas Merton nos ilustra aún más estas claras palabras de Millán Puelles recién transcritas. La reciprocidad de la vida activa y la contemplativa es una relación jerárquica en donde la primera está subordinada para su bien a la segunda.

"No vamos al desierto —comenta T. Merton— para huir de los hombres, sino para aprender a encontrarlos; no los dejamos para no tener ya nada que ver con ellos, sino para descubrir el modo de hacerles el máximo bien... Es (en la contemplación) donde comienzan las más hondas actividades... Labor que es profundo reposo, logros cuyos límites se extienden a lo infinito... Pero la actividad de un contemplativo debe nacer de su contemplación y parecersele. Todo lo que haga fuera de la contemplación debería reflejar la luminosa tranquilidad de la vida interior".⁸

La moderna pedagogía inclinada hacia lo práctico y lo empírico, se ha despreocupado sensiblemente del cultivo de la interioridad, sin advertir que entonces no sólo priva al hombre de su cabal realización y tergiversa la naturaleza educativa, sino que, además, no prepara personas auténticamente capacitadas para la acción, porque no puede considerarse así, a esos espíritus activistas que se obtienen, dominados por el hacer exitoso y útil, robotizados para el movimiento, pero ineptos para ser verdaderos señores de sus actos y de todos los actos.

⁸ MERTON, T.: *Semillas de contemplación*. Ed. Sudamericana. Bs. As., 1952, pp. 63-64-80-128.

El descuido de la interioridad es uno de los reproches más serios a los que tendrá que responder la Escuela contemporánea. Ella, no ha sabido escapar a ese "temporalismo dispersivo y exteriorista"⁹ por el cual el hombre quedó reducido a una función más.

Y pese a que este giro educacional se ha hecho en nombre del realismo y la reiterada meta de una "preparación para la vida", muy distintos son los frutos obtenidos. Precisamente porque a nadie se lo prepara para la vida, ni se lo dota de realismo desatendiendo aquello que lo afina y sostiene que es su propia interioridad.

No se ha entendido que el ocio no es inercia, sino una actividad superior y distinta en la que el hombre se recobra a sí mismo y recobra la clave de las cosas. No se ha entendido ni valorado que la contemplación es la condición sine qua non de cualquier acción inteligente, de todo comportamiento realista.

No se ha entendido que sólo desde su interioridad el hombre comprende y juzga, reflexiona sobre el medio que lo rodea y en el que habita; analiza las realidades mediatas e inmediatas, asume la vida, se ubica en ella y frente a ella con su propia personalidad.

"Cada uno de nosotros —dice Ruiz Sánchez— tiene una dimensión interior... un «espacio» interior... Cada uno de nosotros es testigo de que podemos «mirar»... que podemos edificar un mundo interior... Por otro lado, en y desde la misma interioridad el

⁹ CATURELLI, A.: *La Iglesia Católica y las catacumbas de hoy*. Ed. Almena. Bs. As., 1974, cap. IV.

hombre es... En su interioridad el hombre juzga las cosas que son y como son... un juicio que se limita a afirmar o negar lo que es en virtud de la contemplación de un orden dado que no lo establece la inteligencia sino sólo se limita a conocerlo. Se trata de un juicio especulativo que versa sobre un «ordo quem ratio non facit sed solum considerat», esto es, sobre un orden objetivo que la razón no establece, sino solamente contempla".¹⁰

Esta es la gran importancia del cultivo de la interioridad en toda tarea docente que aspire a un realismo auténtico, sin confundir realismo con materialismo o entrega ininterrumpida a la acción exitosa; ni preparación para la vida con abocarse al temporalismo exteriorista.

Es claro que así vistas las cosas, ni la educación contemplativa, ni el contemplativo se asemejan al "idealismo" holgazán, o a la cómoda evasión de la molición; imágenes tan difundidas como falsas.

La contemplación —máxime en nuestros días— supone una sostenida actitud, que no dudamos en calificar de heroica, en tanto exige el esfuerzo y la valentía de remontar la corriente cada vez más acelerada del materialismo. Volver sobre los pasos de la propia contemporaneidad y hallar tiempo y espacio para lo que está más allá de lo temporoespacial. Proponerse una educación contemplativa implica el coraje y el sacrificio de desafiar a una civilización que margina y desdeña todo lo que no se ajuste a su infatuada pequeñez. Pero por sobre

¹⁰ RUIZ SÁNCHEZ, F.: *Fundamentos y Fines de la Educación*. Ob. cit., pp. 59-60.

todo, proponerse una educación contemplativa, significa abandonar las vías fáciles del estar mejor para elegir el camino estrecho del mejor ser.

Sólo entonces el sacrificio de la contemplación se satisface y compensa, cuando tras lo mudable y fenoménico hallamos en nuestra capacidad de perfección, en nuestra armonía interior y en la del universo que nos rodea el rostro de Dios, que es la Suma Perfección y la Armonía plena.

3 — Tal vez no falten quienes pregunten cómo es posible educar contemplativamente en estos momentos desbordantes de activismo. Tal vez otros, piensen directamente que semejante propuesta es inconveniente o utópica.

Ocurre que se tiene de la contemplación un concepto esotérico equivalente al de alguna actividad para iniciados; y suele reservarse el uso de la palabra para los santos o los genios.

Sin negar que en éstos pueda darse de un modo especialísimo, no es posible olvidar o desconocer que la inteligencia humana es naturalmente contemplativa, que el hombre lleva ínsita en su naturaleza la disposición contemplante.

De tal modo que la Escuela y el docente que se propongan recuperar su misión, no estarán persiguiendo una meta inhallable, sino transitando un camino que es connatural al educando. Pero mientras casi nadie objeta que una computadora pueda ser propuesta como consejera u orientadora vocacional, no faltarán quienes juzguen inverosímil un planteo como el que presentamos. En el fondo hay un profundo desconocimiento del hombre. De ahí que si la Escuela no fija sus Fines a partir de una *antropología realista*, estará cometiendo cualquier empresa menos la educativa.

La contemplación es posible. Posible y necesaria como que, ya dijimos, ella otorga sentido y dirección a los hechos, por ella se alcanza la verdadera felicidad y la existencia adquiere su rumbo propio.

La contemplación es posible, y su factibilidad no está reñida con la preparación para desempeñar ocupaciones vitales de corte técnico-instrumental. Precisamente en medio de esta vorágine tecnicista y manual, urge recuperar, retrotraer al hombre hasta su quicio.

"La naturaleza contemplativa de la inteligencia que respeta el orden del ser trascendente a los entes, ha sido «tocada» por aquello que ha pervertido, contaminado, su propia naturaleza metafísica. Y esto tiene algo de antisacro, una suerte de profanación; porque contemplar se compone de cum y templum, indicando algo así como el acto de penetrar en el sacro templo de la verdad, que es lo que se «mira» o contempla. Por eso, el inmanentismo secularizante... constituye una suerte de violación, de profanación de la naturaleza de la inteligencia".¹¹

La contemplación es posible. Y éste es —no otro— el gran cambio que la educación necesita. Si decíamos con Chesterton, "toda revolución como todo arrepentimiento es una vuelta"; la verdadera revolución pedagógica será volver a considerar la Schola como el lugar del Otium.

Por supuesto no es tarea de un día ni realización fácil; tampoco creemos —con esta facilidad con que

¹¹ CATURELLI, A.: "La contaminación del pensamiento filosófico en el inmanentismo moderno". En: *La contaminación ambiental*. Ob. cit., p. 309.

hoy se asegura indefectiblemente el dominio de un saber, que todos puedan llegar a la vida contemplativa, pero sus frutos bien merecen el esfuerzo y ese esfuerzo debe ser la principal preocupación de la Escuela.

"La contemplación de la verdad, en esta vida, con todo, es un deleite al que muy pocos arriban, porque para que ello ocurra, y hasta donde es posible en el estado actual de unión del alma con el cuerpo, se necesita una fundamental predisposición vocacional, un hábito arraigado en la permanente actitud especulativa y hasta la consagración al ocio teórico que permita abordar este camino hacia tan amable fin. Una verdadera terapia psicológica, y en última instancia todo el esfuerzo de la pedagogía y de la paideia humana, deben fundarse en la aspiración a comunicar al individuo y a la sociedad este fermento de salud término analógicamente predicable de la salud o salvación metahistórica, como de la salud espiritual y anímico-corpórea que se pueda obtener en este mundo".¹²

Si las palabras no estuvieran tan envilecidas, diríamos sin más que este esfuerzo pedagógico exige un gran Amor, porque es sustancialmente un acto de Amor.

También Pieper nos ha alertado sobre "la falsa interpretación activista del querer",¹³ por lo que

¹² SACCHI, M. E.: "La Terapéutica del dolor y la tristeza según Santo Tomás". En *Psychologica*. Revista Argentina de Psicología Realista Nº 2, Jun. 1979, pp. 100-101.

¹³ PIEPER, J.: *El Amor*. Ed. Rialp S. A. Patmos. Madrid, 1972, cap. II.

conviene explicar que el amor exigido para iniciar el saneamiento de la educación no es cualquier sentimiento o sensación, sino "tomar partido por la existencia del amado",¹⁴ ese "sacar de ti tu mejor tú" que describió Salinas con belleza.¹⁵

"Fue Dios quien en el acto de la creación, anticipándose a todo amor humano imaginable, dijo: «Yo quiero que seas, es bueno, muy bueno que existas» (Gen. 1, 31). Es Dios quien ha introducido en todo lo que los hombres pueden amar o afirmar, juntamente con el ser, el ser bueno; quien regaló todo lo que puede ser digno de amor y de aprobación. Por tanto, en virtud de su misma naturaleza y de una forma irreversible, el amor humano no puede ser más que reproducción, una especie de repetición de ese amor de Dios, creador de la más perfecta manera y en su propio sentido".¹⁶

No es otro el amor al que parece referirse la expresión de Montagne: "sans l'amour la contemplation n'existerait pas";¹⁷ precisamente porque *la contemplación no es otra cosa que "un conocer encendido por el amor, una visión amante"* que nos

¹⁴ Idem ant., p. 46.

¹⁵ SALINAS, P.: Perdóname por ir así buscándote... En: *La voz a ti debida*. Bibl. Clásica y Contemporánea. Ed. Losada S. A. Bs. As., 1971, 5ª ed., p. 56:

"Perdóname por ir así buscándote
tan torpemente, dentro
de ti.
Perdóname el dolor, alguna vez,
Es que quiero sacar de ti
tu mejor tú..."

¹⁶ PIEPER, J.: *El Amor*. Ob. cit., p. 51.

¹⁷ Cit. por PIEPER, J.: *El ocio*... Ob. Cit., p. 299.

descubre el secreto de las cosas creadas, de su íntima y maravillosa coherencia; porque —salvando las distancias— quien contempla no hace sino recrear la actitud amorosa de Dios.

Lamentablemente, este tipo de consideraciones no ocupa ningún lugar en las habituales directivas pedagógicas. No obstante es la más inquietante y lícita aventura que se abre al espíritu docente.

4 — La Escuela, si verdaderamente desea ser fiel a su identidad, debe comenzar por rehabilitar el olvidado concepto de *naturaleza humana*. En la medida que se parta de él, se habrá resuelto también el problema de los fines, pues la finalidad de la educación depende directamente de la visión que se tenga del educando, esto es, del hombre mismo.

La cultura moderna —fuertemente imbuida de una actitud nominalista— ha disociado al hombre, su propia realidad y la realidad misma, a tal punto, que la aceptación de un Orden Objetivo dentro del cual existe una naturaleza humana, se hace cada vez más reticente, cuando no se parcializa.

En efecto, suele aceptarse sin más, en virtud de las clásicas fórmulas, que el hombre es un animal racional y social. Pocos en cambio están dispuestos a reconocer que dentro de esa fisonomía peculiar del ser hombre, ocupan un lugar relevante, la espiritualidad, la trascendencia y el destino eterno, que hacen —como decía San Agustín— que "la contemplación se nos prometa como el fin de todas nuestras acciones y como eterna perfección de nuestros gozos" (De Trinit. 18: PL. XLII 831). Tampoco es cuestión de que este último reconocimiento se agote en las declaraciones teóricas.

La Educación no puede desentenderse ni violentar la naturaleza humana. Por el contrario, debe rescatarla y encauzarla. No hay en esta afirmación

novedad alguna; lo "nuevo" consiste precisamente en recordar con énfasis una verdad antigua. Si el hombre es un alma encarnada, una unidad jerárquicamente compuesta que está convocado desde su Origen a lo Sobrenatural, la educación para ser tal no podrá desentenderse de esta realidad, ni encararla como hasta ahora, bajo el laicismo, unilateralmente.

"La educación también es un «ars cooperativa naturae»: «Sicut medicus dicitur causare sanitatem in infirmo natura operante, ita etiam homo dicitur causare scientiam in alio operationis naturalis illius: et hoc est docere» (S. T. De Veritate, q. XL, art. 1). El educador cumple una tarea «ministerial»: su titular es la naturaleza".¹⁸

Corresponde pues al educador ser "minister naturae", justamente porque en su elevada tarea rige el principio de que ars imitatur naturam.¹⁹

Pero este reconocimiento de la naturaleza humana, con tales y cuales características, debe implicar un acatamiento práctico en la vida educacional, única manera de resolver ciertas incongruencias que suelen registrarse.

Así, por ejemplo, se olvida con frecuencia la inclinación al mal que todos padecemos²⁰ y de ese

¹⁸ MÉNDEZ, J. R.: "La incidencia de lo cognoscitivo en la Educación actual". En *Universitas*, N° 37, abril-junio, 1975, p. 44.

¹⁹ Véase NOSENGO, G.: Ob. cit., pp. 116 y ss.

²⁰ Por eso escribió con razón Pío XI en la *Divini Illius Magistri*: "... es erróneo todo método de educación que se funde total o parcialmente en la negación o en el olvido del Pecado Original", N° 45. En: *Doctrina Pontificia. Documentos Políticos*. II. BAC. Madrid, 1953, p. 554.

descuido se siguen no pocas falacias en el sistema disciplinario.²¹ Lo curioso es que mientras se sobreestiman las capacidades autorreguladoras del alumno, y en general aquellas que hacen al uso de la

²¹ Algunas prescripciones para mantener la disciplina que nos proporciona la pedagogía moderna, revelan —además de una excesiva teorización— un desconocimiento sustancial de la naturaleza humana. BLAIR, G. M. y JONES, R. S. en su libro: *Cómo es el adolescente y cómo educarlo* (Ed. Paidós. Bibl. del Educador Contemporáneo. Bs. As., 1965, pp. 135-36), nos presentan ciertos casos muy ilustrativos. En uno de ellos por ejemplo, se pretende contraponer la forma "tradicional" con la moderna para demostrar los indudables beneficios de la segunda sobre la primera. La señorita Henderson —educadora "tradicional"— trataba de controlar su revoltosa clase, localizando a los culpables y expulsándolos. Lo cierto es que los alumnos continuaban con sus excesos que a juzgar por la narración eran verdaderamente terribles, hasta que los mismos provocaron "un colapso nervioso" de la profesora que la obligó a abandonar el establecimiento.

Entonces llega la señorita Raymond —pedagoga moderna— y lo primero que les dice a sus alumnos es que "no tenía ideas formadas acerca de cómo debía funcionar una sala de estudios. Manifestó que quería que el tipo de atmósfera y las condiciones reinantes en la sala de estudios fueran en rigor los deseados por los propios alumnos".

Por supuesto les pidió que formaran libremente una comisión que redactara las normas y asegurara su cumplimiento, como asimismo todo lo pertinente al orden y a las diversas reglas de convivencia. Automáticamente, los mismos alumnos que le lanzaban ratones, bombas de olor y diatribas a la desdichada Miss Henderson se convierten en bonachones y severos custodios de las buenas costumbres; a tal punto que "colocaron floreros con plantas en lugares adecuados" (sic).

Gracias a Dios en la práctica diaria nuestros docentes no son como Miss Raymond —ni tampoco tienen que ser como la Henderson— y conservan un atinado sentido común e instinto de conservación que los hace desdeñar de estas fábulas, las cuales si no mediara la subversión radical de valores que representa, movería a una descontrolada sonrisa.

Más ejemplos pueden verse en el mismo libro. Asimismo recomendamos: LUCIEN MORIN: *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Barcelona. Herder, 1975.

libertad, se nota una minimización del potencial contemplativo de su inteligencia, cuando no de su inteligencia a secas.

Quizá sea en el Nivel Primario donde esto suceda más visiblemente. Basta acercarse a los textos habituales, sobre todo, los históricos literarios. La vulgaridad parece ser la norma de aceptación, junto con una pobreza conceptual alarmante. La imagen fácil —lo audiovisual en general— está tan hipertrofiada, que la palabra se torna cada vez más esquiva y menos rica. Todo es, salvo excepciones, sensiblería y lugares comunes.^{21 bis}

Subsiste la creencia, alentada por los programas televisivos infantiles, de que el niño es un necio a quien conviene educar con baratijas intelectuales. No se ha reparado aún en el poder arrebatador que ejercen los Arquetipos, y la belleza de las formas más allá del grado de inteligibilidad, que por supuesto aumenta con la madurez. No se ha reparado, porque se ignoran, que hay en los clásicos un inagotable caudal educativo, que con las necesarias adaptaciones son capaces de cultivar y entusiasmar

^{21 bis} Un buen libro para 5º grado ha venido a reforzar nuestra convicción de que es posible concretar una enseñanza que apunte a la contemplación y al rescate de los verdaderos modelos. Se trata de *El Herald* de ELENA IANANTUONI DE ORLANDO (Ed. Estrada, Bs. As., 1980). La autora declara expresamente entre los fines perseguidos el "reencontrarnos con esa sabiduría que los griegos y medievales cultivaron con esquisitez incomparable: el arte de la contemplación, no sólo de la forma o la figura, sino del fondo y del interior de los seres". Y en el "primer diálogo" con los alumnos les plantea con claridad: "Si te lo propones, puedes ser sabio, puedes ser héroe, puedes ser santo" (p. 1). Recomendamos reparar particularmente no sólo en el contenido sino en el criterio con que están presentadas lecturas como: *El caballero y su escudo*, *El alma de la patria*, *Cristóbal Colón*, y *Soberanía*.

aun en los primeros años de la escuela. Allí donde hoy casi todo es mediocridad, es posible *Shakespeare y Cervantes*. Son posibles los modelos reales —El Caballero o el Héroe— frente a los nocivos sucedáneos que inundan la cultura.²²

Jaspers puso de manifiesto la disposición filosófica —la admiración— del pensamiento infantil. "No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sentido penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar".²³ Otro tanto ha hecho García Morente explicando a Platón²⁴ y Saint Exupéry en muchas de sus páginas más logradas. Pero la enseñanza primaria se empeña en subestimar la real capacidad especulativa mientras confía para todo en las facultades práctico-motoras o en las "bondades innatas".

El terreno lingüístico al que aludíamos es un ejemplo claro. No hay como la palabra apasionada y poética del maestro para embelesar las almas infantiles. Una palabra y un verso que no sean precisamente las palabras y los versos de la calle o el mercado, sino que distingan y asombren, que vinculen con las fuentes más puras del idioma permitiendo enriquecer el vocabulario; que susciten la idea de lo mejor y más pulido frente a la horizontalidad cotidiana, que arranquen aunque sólo sea fugazmente del plebeyismo imperante.

Sin embargo, recientes instrucciones sobre el par-

²² El tema de los sucedáneos y su negativa influencia cultural lo he encarado en otro lugar: CAPONNETTO, A.: "La contaminación de la cultura por lo seudoespiritual". En: *La contaminación...*, pp. 277-301.

²³ JASPERS, K.: *La Filosofía*. Breviarios. FCE. Méjico, 1968, 5ª ed., p. 9.

²⁴ GARCÍA MORENTE, M.: *Lecciones preliminares de Filosofía*. Bibl. Filosófica. Losada, Bs. As., 1963, 9ª ed., cap. II.

ticular —a través del *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente* (PROCAD)— insisten en que “el lenguaje de las poesías sea el mismo del niño... que respondan al mundo circundante”. Y en nombre de estas “pautas selectivas” se presentan como paradigmáticas, construcciones “poéticas” de este vuelo:

“Patatas para arriba
lomo para abajo,
quiere darse vuelta
un escarabajo”,²⁵
“Cocodrilo
come coco
muy tranquilo
poco a poco”.²⁶

²⁵ Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Didáctica Lengua. Ciclo Inferior Nº 2, 1979, p. 13.

Es de destacar algo que nos ha llamado la atención por estar muy relacionado con nuestro tema. En la pág. 20, indicando las pautas para elegir una poesía adecuada al nivel inferior, se rechaza el siguiente poema de *Teodoro Palacios*:

“Sobre un duro pedernal
un muchacho golpeó,
y a los golpes de martillo
luz de la piedra saltó.
El cerebro de los niños
es un duro pedernal
y el martillo es el trabajo
¡niños pues, a trabajar!

Nótese que estos versos trasuntan —todo lo rudimentariamente que se quiera— un claro planteo anticontemplativo y stajanovista. No obstante, la no recomendación no es por nada de eso, sino por tener un vocabulario “poco usual para los niños”.

²⁶ *Idem ant.*, Nº 1, p. 4.

Todo el equipo de especialistas y de peritajes técnico-didácticos que respaldan estas directivas, no logran disimular el desconocimiento sustancial de la naturaleza humana, ni la pobreza de una visión empedecida de la tarea docente.

“La vulgaridad es antipedagógica. El Maestro debe ser testigo de la Verdad y de la Grandeza... El lenguaje docente, formativo, ennoblecedor, es el de las palabras esenciales que dicen el ser de las cosas; las palabras que oran, celebran, agradecen, sugieren y expresan la belleza del Creador a través de su reflejo en las creaturas... El lenguaje que forma la personalidad del niño y del adolescente, es el de las palabras poéticas que colma el alma de esencias y armonías sugeridas en el esplendor de la forma sensible”.²⁷

Bien sabemos la importancia que tiene en la infancia la dramatización, como asimismo la expresión gráfica o corporal de un texto. Justamente es en esas ocasiones —representando, dibujando o moviéndose— cuando la inteligencia infantil queda atrapada, inmersa, en el contenido que se le presenta. Y lo contempla desde adentro, como actor más que como espectador si cabe; internalizándolo, haciéndolo suyo. De ahí el cuidado que debe observarse en la selección de los textos, mucho más si son de índole poética.

“A los niños —dice M. Lilia Losada de Genta— sólo hay que hacerles conocer auténtica

²⁷ GENTA, J. B.: *Curso de Psicología*. Ob. cit., pp. 321-323.

poesía... No importa que no siempre «entienda» del todo el significado intelectual de los versos, es más importante que lo deslumbré la belleza y se sienta atraído hacia sus alturas. Hay muchas cosas que el niño repite sin comprender del todo pero sintiendo oscuramente, acatando, que se trata de algo cuyo significado profundo tiene una validez decisiva».²⁸

Esto que hemos dicho de la escuela primaria sirve tan sólo como ejemplo representativo del descuido y la parcialización de la naturaleza humana en la acción escolar concreta. Falencia que con matices diferentes se manifiesta también en los ciclos medio y superior, y que se impone superar como requisito imprescindible para iniciar una verdadera rectificación.

Apuntemos de paso, que el hogar no puede desentenderse de un aspecto tan importante; antes bien, a él corresponde preservar y plenificar la naturaleza humana; exigencia tanto más urgente en ésta época en que la familia, como bien lo notó Sorokin, ha atrofiado sus funciones sacrificando y reduciendo su ineludible misión educativa.²⁹

5 — Ningún paso será posible dar si no se logra un cambio sustancial en la formación docente. Esto es básico y necesario dada la importancia del educador en la relación enseñanza-aprendizaje y en la orientación del proceso escolar.

Urge superar esa mentalidad inmanentista y dia-

²⁸ GENTA, MARÍA LILIA LOSADA DE: "Transfiguración estética de la Enseñanza". En: GENTA, J. B.: *Curso de Psicología*. Ob. cit., p. 325.

²⁹ SOROKIN, P.: *La crisis de nuestra era*. Espasa Calpe Argentina S. A. Bs. As., 1948, p. 150.

léctica que predomina, casi dogmáticamente, en todos los centros destinados a la carrera del Magisterio. Mentalidad que en nuestro país, se ha impuesto con la fuerza de un dictamen obligatorio contrariando una tradición legítimamente asentada.

Lo primero será criticar y desmontar las enormes falacias de la Pedagogía Contemporánea; pero paralelamente deberá presentarse otra alternativa. Una opción válida por lo constructora, afirmativa por lo realista; esto es, que sea capaz de colocar al Maestro en la actitud ética, intelectual y profesional acorde con su misión.

Una formación docente que asegure en el plano de la teoría y en el desempeño diario, la primacía del ser sobre el hacer, el cuidado de la interioridad, el respeto por la naturaleza de la persona, que incluya la aceptación de su inclinación al mal como consecuencia de la Caída, el ordenamiento del obrar con el ejercicio de la virtud de la Prudencia; el reconocimiento de un Orden Natural y la sujeción al mismo en vistas a alcanzar la plenitud en el Orden Sobrenatural; la elevación de los contenidos en armonía con la disposición especulativa del intelecto; el ejercicio de la vida contemplativa,³⁰ el afianzamiento de la conciencia nacional por

³⁰ Es de resaltar al respecto como signo positivo, una de las recomendaciones finales del Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente (1-5 octubre 1979. Córdoba-Villa Giardino), que expresa: "Aparece como necesario un cambio de mentalidad orientada hacia la consecución del hombre contemplativo y creador" (2.1.2. Subtema: La formación del Docente de Enseñanza Media. b) Gobierno de Córdoba. Ministerio de Bienestar Social. Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Centro Educativo de Córdoba. Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente. Informe final y recomendaciones, p. 9.

encima de falsos universalismos; y la exacta ubicación del alumno en su papel discente sin sobreestimaciones demagógicas, ni estrechas subestimaciones.

Una formación, en suma, que posibilite devolverle a la Escuela su identidad, al discípulo y al Profesor sus jerarquías, y a la educación auténtica su configuración axiológica.

El Maestro debe volver a ser el hombre sabio. No el erudito, el técnico o el "consultor experto".³¹ Tampoco el líder democrático, el "coorganizador" que diluye su autoridad para no perturbar la autonomía juvenil, o cualquiera de esas variantes presentadas con desatino como ejemplares.

El Maestro debe volver a ser el hombre sabio. Siempre igual a sí mismo; capaz de edificar una Cátedra al servicio de la Verdad, de poner a los discípulos en contacto con los saberes esenciales y de comprometer sus voluntades en la fidelidad a los Valores Perennes que se mantienen incorruptibles frente a todos los cambios.

Un hombre sabio que sin despreciar los conocimientos empiriométricos, ni desconocer o rechazar las modernas conquistas tecnológicas, *sepa y enseñe que lo primero y fundamental es el cuidado del alma. Que antes está el sacrificio que el beneficio; el testimonio que el éxito, la Ciencia que la habilidad, los deberes que los derechos; que hay bienes*

³¹ Se ha abusado con ignorancia del término "experto" para designar al docente, sin reparar que justamente es el experto el que no puede enseñar porque sus conocimientos no sobrepasan el plano de lo empírico. Por eso distingue Santo Tomás al *artífice* del experto (S. T. I., q. 1,6) señalando que sólo el primero está en condiciones de enseñar porque conoce las causas, porque no se limita a ejecutar y a hacer sino que puede demostrar: "Signum scientis est posse docere".

que no son elegibles y por los cuales es preciso estar dispuesto a dar la vida. Que antes que los hombres está Dios.

Un hombre sabio con la suficiente valentía como para indicar la preeminencia del Ser frente al devenir, de lo esencial frente a lo accidental, de lo absoluto frente a lo relativo, sin mediatizar la Verdad por la novedad ni la certeza por la pluralidad, ni la libertad por el subjetivismo, ni la obediencia por el placer.

El "hombre esencial" del que habló Ortega, aquel "que se exige mucho a sí mismo" y para quien la vida es distinción, nobleza, disciplina.³²

Creemos que un aporte muy estimable para captar esta formulación nos lo proporciona la olvidada *doctrina platónica de los Arquetipos*. Dicha doctrina no está exenta de errores —fundamentalmente en su aspecto noseológico—, ni se pretende tomarla literalmente. Pero contiene un núcleo de importancia decisiva y sobre todo, de alcances pedagógicos fundamentales: la religación trascendente; sobrenatural que suscitan los Arquetipos y la identificación —en las últimas instancias— de la Idea Arquetípica con la Divinidad.³³

Platón no describe la realidad sino que la explica valiéndose de una comparación metafórica, de una proporción, más exactamente de una analogía. Se trata en definitiva de convocar a las almas a descubrir el Modelo, abandonando las quimeras; dra-

³² ORTEGA Y GASSET, J.: *La rebelión de las masas*. Col. Austral. Espasa Calpe Argentina. 16ª ed. Madrid, 1964, pp. 72-73.

³³ Esta idea platónica aparece prácticamente como una constante en todas sus obras, pero se desarrolla particularmente en *La República*. L. VI y VII.

ma real del hombre, cautivo en la oscuridad tras la Caída, en un mundo dominado por las apariencias, las opiniones y lo fenoménico, pero que no obstante, conserva intacta la potencia intuitiva, la nostalgia por la eternidad que perdió, la huella de inmortalidad con la que fue creado.

Así en pleno tiempo pagano, Platón parece asomarse al misterio del Pecado Original en la teología cristiana, con toda su tremenda repercusión. No podemos dejar de arrastrar por la tierra nuestras contingencias, no podemos evitar las sombras de la Caverna, pero tampoco podemos olvidar nuestra Creación cuando un destello de esa Belleza in-creada de ese Bien Generador, nos sacude el alma y nos arrebató.

He aquí la fuerza cautivante de los Arquetipos, su poder de reunir al hombre con la Ejemplaridad y la Superioridad alguna vez conocidas; y es en el conocimiento y en la contemplación del mejor ser de las cosas cuando el alma capta la Plenitud Original, la Belleza del Principio y no puede sino intentar imitarla, parecersele, acercársele.

En esto radica la virtud regeneradora del Arquetipo, su poder normativo y restaurador. Frente a él, el alma está como frente a su Modelo y ante él, se eleva y promueve, asciende empinadamente. Entonces cobra sentido aquello de Maritain: "¿Brazos?; Alas atrofiadas que es cosa muy distinta. Esas alas volverían a crecer, si tuvierais coraje, si comprendierais que no nos apoyamos en la tierra, si recordaraís que el aire no es el vacío".³⁴

El alma que conoce y contempla el mejor ser de las cosas, que se acerca silenciosa a lo paradig-

³⁴ MARITAIN, J.: *Los grados del saber*. Club de Lectores. Bs. As., 1975, p. 24.

mático, se restituye a su plenitud en tanto conoce y se acerca a la Perfección de la Creación.

La imagen de Maritain es de lograda finura y precisión. El alma plenificada por la visión del Arquetipo, asciende hacia su meta connatural del mismo modo que un ala enferma curada, pronta para emprender su viaje.

Ha sido Genta quien desarrolló profundamente esta posibilidad pedagógica de los Arquetipos.

"La inteligencia juvenil —escribió— percibe la idea en la imagen viva y conciente, más bien que en la pura abstracción del concepto. Esto significa que el corazón de la juventud sólo puede ser arrebatado por el entusiasmo en presencia de los varones ejemplares: el Santo y el Héroe, el Filósofo y el Artista. Sólo la idea encarnada, realizada en una vida egregia, tiene fuerza operativa e irradia una atracción irresistible. De ahí la necesidad de los Arquetipos, de los modelos fijos y definitivos, que deben ser propuestos a la juventud como norma y estímulo de su vocación de grandeza... El auténtico modelo que debe proponerse a la juventud, es aquel que se ha exigido y ha logrado mantenerse en la altura conquistada... Lo normal es pues la excelencia y no el término medio.

Los grandes maestros del pensamiento y los varones más esforzados, en cuanto son las imitaciones más felices o más acabadamente logradas de Dios, constituyen el canon y la medida de lo que debe exigirse constantemente a la juventud de un pueblo para que sea digna de sus fundadores... El cumplimiento de este ideal educativo, cálidamente estable-

cido, dará como resultado la aparición de ciudadanos ejemplares en quienes se integrará un alma serena y firme con un espíritu vivo y brillante; alianza rara y preciosa que Platón describe en el hombre que se ha formado un carácter y que se manifiesta como una libertad".³⁵

Frente a la Pedagogía de la mediocridad y del eclecticismo, frente a la propuesta de un self-made man sin más compromisos que deshacerse de ellos, frente a la moral autónoma y la prescindencia magisterial, frente a los pensamientos móviles y a la anormalidad homologada con lo normal, frente a todas las formas de inmanentismo, reduccionismo y masificación, frente a la destrucción de la vida contemplativa con las máquinas de enseñar y los programas por control remoto, frente —en suma— a la Pedagogía Moderna, es necesario, urgente, impostergable, reconquistar la Pedagogía de los Arquetipos.

Se ha probado ya todo; queda por probar la Verdad.

Una enseñanza fundada en el señorío sobre sí mismo, —que no es otra cosa que la verdadera libertad—, en el renunciamento y en la obediencia, en la concepción de la vida como un acto de ser-

³⁵ GENTA, J. B.: El Magisterio de los Arquetipos de la Nacionalidad. En: *Acerca de la Libertad*, ob. cit., cap. VI. Véase también *Curso de Psicología*, ob. cit., cap. XX.

El tema de los Arquetipos, su valor pedagógico, histórico y epistemológico, como así también su aplicación a la historia hispanoargentina, es actualmente, objeto de nuestra investigación en el I.C.I.S. (Instituto de Ciencias Sociales) dependiente del CONICET, bajo la dirección del doctor Roberto J. Brie.

vicio; una enseñanza sostenida en los más altos valores especulativos y en las más lícitas preocupaciones concretas.

Pedagogía del hombre esencial, portador de un destino trascendente; Pedagogía de la virtud y del Patriotismo; del Orden Natural y el realismo; Pedagogía de la Cruz y no de la hoz y el martillo, porque una Nación no se salva ni se engrandece con las salidas laborales y los adelantos técnicos, sino —como decía Marechal—

"cuando traza la cruz en su esfera durable; la Cruz tiene dos líneas: ¿cómo las traza un pueblo? con la marcha fogosa de sus héroes abajo (tal es la horizontal) y la levitación de sus Santos arriba (tal es la vertical de una Cruz bien lograda)".³⁶

Esta Pedagogía verdadera devolverá al Magisterio y a la Escuela Argentina los ciudadanos que se necesitan para superar la crisis contemporánea, una crisis que no se define prioritariamente por lo económico o lo estructural sino metafísicamente.

La respuesta adecuada debe partir pues de una actitud metafísica. No basta con resolver problemas coyunturales por importantes que parezcan.

Pero además —y esto es lo decisivo—, ese movimiento del alma hacia lo Ejemplar que suscitan los Arquetipos, no sólo incide en el propio perfeccionamiento personal y social sino que tiene su desenlace obligado, su coronación, diríamos, en el conocimiento e imitación del Arquetipo por antonomasia, la Causa Ejemplar, Modelo y Modelador, guía y matriz de todo lo existente: Dios.

³⁶ MARECHAL, L.: La Patria. En: *Cuadernos del amigo*. Bs. As., 1960, p. 10.

Dios es la causa Ejemplar, y las cosas y los hombres encuentran en Él su realización; son en la medida que a Él se aproximan. La mirada humana —dirá San Agustín— ve las cosas que existen, pero las cosas existen porque Dios las ve; quiere decir que Dios —Causa Ejemplar— sostiene y funda a las creaturas y éstas hallan en Él no sólo al Modelador sino al Modelo, el fundamento mismo de todo lo imitable y la máxima aspiración imitativa.

Por eso ha escrito bien L. B. Archideo:

“El hombre, ser materio-espiritual, requiere un modelo como Ideal, como valor supremo que responda a su realidad existencial para que el orden (de la naturaleza) sea satisfecho existencialmente.

Como la historia nos lo muestra, la respuesta a esa exigencia existencial se dio. Ese Dios Personal se encarnó en Jesucristo: el modelo valioso, único, absoluto. Será su realidad divino-humana el Valor Absoluto para el hombre, y los valores relativos lo serán en la medida en que participan de ese Valor Supremo y emanan de El o a El se dirigen.

Es la respuesta a la exigencia del deber ser humano que implica toda educación... Ese deber ser del actuar humano debe presentarse como Ideal, y la Jerarquía de valores como lo que debe ser asumido por el educando”.³⁷

Por eso, digámoslo finalmente y a modo de conclusión, el Maestro que necesitamos es el que sea capaz de hacer de su vida y de su muerte, de su

³⁷ ARCHIDEO, L. B.: “La normatividad del valor en educación”. En: *Mikael*, año VI, Nº 17, segundo cuatrimestre, 1978, pp. 89-90.

magisterio diario, “Imitación de Cristo, Pedagogía del Verbo”,³⁸ tal como lo ha expresado Genta en significativa síntesis; profunda lección que supo sellar con el martirio.

Nos mueve un convencimiento profundo de que ésta y no otra, es, en sustancia, la solución raigal al problema educativo; afirmarlo en estos tiempos, equivale a la desconsideración automática en casi todos los círculos “científico-educacionales”, porque la fatuidad contemporánea —pronta a aceptar los mayores dislates en nombre de la novedad y el cambio— sólo confiere rango científico a lo que pase por sus propios ejes cuántico-utilitarios, pero se ciega ante cualquier propósito que obligue a desandar los errores o conduzca al hombre hasta su Creador.

Bs. As., diciembre 31 de 1980.

Quincuagésimo primer aniversario de la
Divini Illius Magistri, de S. S. Pío XI.

³⁸ GENTA, J. B.: *Guerra ... Ob. cit.*, p. 236.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H.: *Una didáctica fundada en la psicología de Piaget*, Bibl. de Cultura Pedagógica. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1973.
- ARCHIDEO, L. B.: "La normatividad del valor en Educación"
En: *Mikael*. Rvta. del Seminario de Paraná. Nº 17.
- ARISTÓTELES: *Metafísica*. Ed. Gredos S. A. Madrid, 1970.
— *Ética - Política*. Ed. Porrúa S. A. México, 1971.
— *Obras Completas*. Ed. Bibliográfica Omeba, Bs. As., 1967. 4. V.
- BATTRO, A.: *El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y Epistemología*. Ed. Emecé. Bs. As., 1978.
- BALLESTEROS, J. C. P.: "Skinner: La educación imposible".
En *Mikael*. Nº 24.
- BLAIR, G. M. y JONES, R. S.: *Cómo es el adolescente y cómo educarlo*. Ed. Paidós. Bs. As., 1965.
- BLOOM, B. J.: *Evaluación del aprendizaje*. Ed. Troquel. Bs. As., 1975.
- BOLTE, K. M.: *La sociedad en transformación*. Fundación Foessa. Euramérica S. A. Madrid, 1970.
- BREZINA, F.: *La amenaza de la UNESCO*. Veterans of Foreign Wars, Encinitas, California, U.S.A., 1952.
- BRIE, R. J.: *Dimensión sociocultural del problema de la modernización*. Santa Fe. Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral, 1967.
— "La esencia de la Universidad". En: *La Nación*. Bs. As., 29-8-76.

- "La enseñanza de la Filosofía". En: *Rcta. del I. I. E.* Nº 12.
- BRIE, R. J. y BENGOCHEA, S. L.: *Racionalización en la sociología de Max Weber*. Santa Fe. Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral, 1967.
- BRINKMANN, D.: *El hombre y la técnica*. Ed. Calatea. Nueva Visión. 1955.
- BRUERA, R. P.: "La cuestión del poder educativo". En: *Rcta. del I. I. E.* Nº 1.
- BRZEZINSKI, Z.: *La Era Tecnocrónica* (Between two ages). Bs. As. Paidós, 1979.
- CANTERO, E.: *La educación permanente*. Ed. Roma, Bs. As., s/f.
- CÁRDENAS, R. M.: *Valoración del ocio*. Ed. y Lib. Huemul, 1965.
- CASTELLÁN, A. A.: *Filosofía de la historia e historiografía*. Ed. Dédalo. Bs. As., 1963.
- CASSANI, J. E.: *Didáctica General de la Enseñanza Media*. Lib. El Ateneo. Bs. As., 1965.
- CATINELLI, A.: "¿Qué gramática debemos enseñar?" En: *Rvta. Estrada*. Nº 5. Noviembre-diciembre 1980.
- "Más allá del estructuralismo". En: *Rvta. Estrada*. Nº 6. Marzo-abril de 1981.
- CATURELLI, A.: *La Iglesia católica y las catacumbas de hoy*. Ed. Almena. Bs. As., 1974.
- CHASE, F. S. y ANDERSON, H. A.: *The High School in the New Era*. Univ. of. Chicago Press, 1958.
- CIRIGLIANO, G. y ZANOTTI, J. L.: *Ideas y antecedentes para una reforma de la Enseñanza Media*. Bs. As. Ed. Theoria, 1965.
- CLEMENT, M.: "L'avenir de l'intelligence". *Una voce*. Núms. 38-39.
- COMPAYRE, G.: *Historia de la Pedagogía*. Librairie Classique Paul Delaphane Paris, 1887.
- COHN, J.: *Pedagogía fundamental*. Ed. Losada, Bs. As., 1962.
- COTTA, S.: *El hombre Ptolemaico*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1977.
- *El desafío tecnológico*. EUDEBA, 1970.
- CREUZET, M.: *La UNESCO y las reformas de la enseñanza*. Ed. Roma. Bs. As., 1973.
- CHURCHILL, E.: *Los descubrimientos de Piaget y el maestro*. Paidós. Bs. As., 1963.
- DAUS, F. A.: *¿Qué es la Geografía?* Oikos. Bs. As., 1978.
- DAWSON, C.: *La crisis de la Educación occidental*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1962.
- DEMOOR, J. y JONCKHEERE, T.: *La Ciencia de la Educación*. Madrid, 1929.

- DEMPF, A.: *La concepción del mundo en la Edad Media*. Ed. Gredos. Madrid, 1958.
- DESSAUER, F.: *Discusión sobre la técnica*. Ed. Rialp. Madrid, 1964.
- DE OLIVEIRA LIMA, L.: *Mutações em educação. Segundo Mc. Luhan*. Cosmovisão 1. Vozes 12ª ed., 1979.
- DESCARTES, R.: *Discours de la Méthode & Essais*. V. VI. Publiés par Charles Adam & Paul Tannery. Paris, 1902.
- DEWEY, J.: *Democracia y Educación*. Ed. Losada, Bs. As., 1953.
- DERISI, N. O.: *La doctrina de la Inteligencia de Aristóteles a Santo Tomás*. Club de Lectores. Bs. As., 1980.
- DIETRICH, T.: *Pedagogía Socialista*. Ed. Sigueme. Salamanca, 1976.
- DURKHEIM, E.: *La evolución pedagógica en Francia*. (Apuntes de circulación interna de un profesorado privado.)
- EWEL, M.: *La O.N.U., ¿un gobierno mundial comunista?* Lib. Huemul. Ed. Nuevo Orden. Bs. As., 1964.
- FARIÑA VIDELA, A.: "¿Por qué somos realistas?". En: *Psicologica*. Nº 1.
- "Modos y modas intelectuales". En: *Rvta. Estrada*. Nº 2.
- FAURE, E.: *Apprendre à être*. UNESCO, Fayard, Paris, 1912.
- FEVRE, L.: *La Religión de Rabelais. El problema de la incredulidad en el siglo XVI*. México. UTEHA, 1959.
- FOLLIET, J.: *Adviento de Prometeo*. Ed. Criterio. Bs. As., 1954.
- FREUD, A.: *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Ed. Paidós. Bs. As., 1958.
- FROMM, E.: *El miedo a la Libertad*. Bibl. del Hombre Contemporáneo. Ed. Paidós. Bs. As., 1966.
- GAMBRA, R.: *La amenaza de la psicología*. En: *Verbo de España*. Nº 105-106.
- GARCÍA HOZ, V.: *La tarea profunda de educar*. Rialp. Madrid, 1962.
- *Educación Personalizada*. Ed. Miñón S. A. Valladolid, 1977.
- GARCÍA MORENTE, M.: *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Bibl. Filosófica. Ed. Losada. Bs. As., 1963.
- GARCÍA VALDECASAS, M.: *El Hidalgo y el Honor*. Rvta. de Occidente. Madrid, 1948.
- GARCÍA VIEYRA, A. O.P.: *Política Educativa*. Lib. Huemul. Bs. As., 1967.
- GARRIDO, J.: "Las matemáticas y la realidad". En: *Verbo*. Nº 124 y 187.
- GAUFF, OTTO: *Spencer*. Rvta. de Occidente. Madrid, 1930.
- GONZÁLEZ RIVERO: "Formación docente en la República Argentina". En *Rcta. I. I. E.* Nº 16.
- GARZÓN, A.: *Tecnología Educativa y Diseño Instrumental*.

- Universidad de Belgrano. Congreso Medios no Convencionales de Educación. Bs. As., octubre de 1979.
- GENTA, J. B.: *Acerca de la libertad de enseñar y de la enseñanza de la libertad*. Bs. As., 1945.
- *Sociología Política*. Editores Casa Predassi. Paraná, 1940.
- *La Idea y las Ideologías. Diálogos metafísicos de Platón. La teoría de las Ideas en la demostración de la inmortalidad y de la inmaterialidad del alma*. Ed. del Restaurador. Bs. As., 1949.
- *El Filósofo y los sofistas. Curso de Introducción a la Filosofía. Diálogos socráticos de Platón*. Bs. As., 1949.
- *Guerre Contrarrevolucionaria*. Ed. Cultura Argentina. Bs. As., 1971.
- *Curso de Psicología*. Librería Huemul. Bs. As., 1966.
- *Rehabilitación de la Inteligencia*. Ediciones del Restaurador. Bs. As., 1950.
- GILSON, E.: *Lingüística y filosofía*. Ed. Gredos. Bibl. Hispánica de Filosofía. Madrid, 1974.
- *El realismo metódico*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1974.
- GUILLÉN DE REZZANO, C.: *Didáctica General*. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1965.
- GOZZER, G.: "La educación intelectual y las nuevas tecnologías". En: *Educando*, Nº 1.
- HANSEN, J.: "La formación del maestro en los sistemas educativos actuales". En *Rcta. del I. I. E.* Nº 17.
- HEGEL, F.: *Gesammelte Aufsätze zur Religions-soziologie*. Tübingen, Mohr, 1947.
- *Werke*. Frankfurt, 1971. V, VII y XVIII.
- *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Rvta. de Occidente. Madrid, 1974.
- HERMANS, F.: *Histoire Doctrinale de l'Humanisme Chretien*. Castelman. Tournai, Paris, 1948.
- HERNÁNDEZ RUIZ: *Metología general de la enseñanza*. UTEHA. 1950.
- HUXLEY, J.: *UNESCO: su propósito y su filosofía*. Public Affairs Press, Washington, D.C., 1948.
- JAEGER, W.: *Paideia: los ideales de la cultura griega*. F. C. E. 3ª ed., México, 1978.
- JANTSCH, E.; KAHN y otros: *Pronósticos del Futuro*. Alianza Editorial. Madrid, 1970.
- JASPERS, K.: *La Filosofía*. Breviarios. F. C. E. México, 1968.
- JUAN PABLO II: *Redentor Homínis*. Ed. Paulinas. Bs. As., 1979.
- *Catechesi Tradendae*. Exhortación apostólica de su Santidad Juan Pablo II al Episcopado, al clero y a los fieles de toda la Iglesia sobre la Catequesis de nuestro tiempo. Ed. Paulinas. Bs. As., 1979.

- KANT, M.: *Critique de la raison pure*. Paris, Lagrange, 1845.
- KOFFKA, K.: *Principles of Gestalt Psychology*. Harcourt. Brace and Company. New York, 1935.
- *The Growth of the Mind*. Harcourt. Brace and Company. New York, 1924.
- KOESTLER, A.: *Flecha en el Azul*. Bs. As., Emecé, 1953.
- KÖHLER, W.: *Gestalt Psychologie*. Liveright Publishing Company. New York, 1951.
- LAISE-DI PIETRO y otros: *Actualidad de la doctrina social de la Iglesia*. Abeledo-Perrot S. A. Bs. As., 1980.
- LAMAS, F. A.: *Panorama de la educación en la Argentina*. Ateneo de Estudios Argentinos. Bs. As., 1976.
- LAFOURCADE, P. D.: *Planeamiento, conducción y evaluación de la Enseñanza Superior*. Bs. As., Kapelusz. 1977. Bibl. de Cultura Pedagógica.
- "Análisis crítico de la estructura organizativa de la escuela graduada". En *Rcta. del I. I. E.* Nº 15.
- LUZURIAGA, L.: *La pedagogía contemporánea*. Bibl. del Maestro. Ed. Losada S. A. Bs. As., 1973.
- *La educación nueva*. Bibl. del Maestro. Ed. Losada S. A. Bs. As., 1964.
- LÓPEZ IBOR, J. J.: *La aventura humana*. Bibl. del Pensamiento actual. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1965.
- LORENZ, K.: *Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada*. Plaza & Janes. Barcelona, 1974.
- MADIRAN, J.: *Itinéraires*. Nº 156.
- MAEZTU, M. DE: *Historia de la Cultura Europea*. Ed. Juventud Argentina. Bs. As., 1941.
- MANACORDA DE ROSSETTI, M.: *La Gramática Estructural en la Escuela Primaria*. Bs. As., Kapelusz. 1965.
- MANGANIELLO-BREGAZZI: *Historia de la Educación*. Lib. del Colegio. Bs. As., 1968.
- MANNHEIM, K.: *Introducción a la Sociología de la Educación*. Ed. Revista de Derecho Privado. Madrid, 1966.
- MAKARENKO: *La educación infantil*. Ed. Nuestra Cultura. Madrid, 1978.
- MARITAIN, J.: *La educación en este momento crucial*. Desclée de Brouwer. Bs. As., 1965.
- *Los grados del saber*. Club de Lectores. Bs. As., 1975.
- *Para una filosofía de la persona humana*. Cursos de Cultura Católica. Bs. As., 1937.
- MATTOS LUIZ, A. DE: *Compendio de Didáctica General*. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1963.
- MARX, K. y ENGELS, F.: *Obras escogidas*. Ed. Ciencias del Hombre. Bs. As., 1973.
- MAYO, E.: *Problemas sociales de una civilización industrial*. Ed. Nueva Visión. Bs. As., 1977.

- MARECHAL, L.: *Descenso y ascenso del alma por la Belleza*. Ed. Citerea. Bs. As., 1965.
- *Cuadernos del amigo*. Bs. As., 1960.
- MARROU, H. I.: *Historia de la educación en la antigüedad*. EUDEBA, 1976.
- MILLÁN PUELLES, A.: *La función social de los saberes liberales*. Ed. Rialp S. A. Madrid, 1961.
- MENDEL, G. y VOGT, C.: *El manifiesto de la Educación*. Ed. Siglo XXI. 2ª ed. Madrid, 1976.
- MÉNDEZ, J. R.: *La incidencia de lo cognoscitivo en la educación actual*. En: *Universitas*. Nº 37.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO DE EDUCACIÓN. *Contenidos Mínimos del Ciclo Básico para el Nivel Medio*. VII Asamblea extraordinaria. Informe final. Recomendación Nº 7. 18-19 de diciembre de 1978.
- CENDIC (Centro Nacional de Documentación e Información Educativa). *Serie Legislación Educativa Argentina*. Nº 18. Bs. As., 1978.
- MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL. GOBIERNO DE CÓRDOBA. SECRETARÍA DE ESTADO Y EDUCACIÓN. CENTRO EDUCACIONAL DE CÓRDOBA. Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente. Informe Final y Recomendaciones.
- MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL. GOBIERNO DE CÓRDOBA. SECRETARÍA DE ESTADO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente. Resúmenes de Trabajos.
- MONTEJANO, B. (H.): *La Universidad*. Gheri. Ed. Bs. As., 1979.
- MORIN LUCIEN: *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Barcelona. Herder. 1975.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BS. AS. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente* (PROCAD).
- NASSIF, R.: *Pedagogía General*. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1958.
- NICOL, E.: *El porvenir de la Filosofía*. México, F. C. E. 1972.
- NIETZSCHE, F.: *Así habló Zarathustra*. Círculo de Lectores. Bs. As., 1943.
- NOSENGO, G.: *Persona Humana y Educación*. Publicaciones del IPSA. Bs. As., 1978.
- OESER, O. A.: *Maestro, alumno y tarea*. Paidós. Bibl. del Educador Contemporáneo. Bs. As., 1967.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *La rebelión de las masas*. Col. Austral. Espasa-Calpe Argentina. Madrid, 1964.
- ODIN, J.: *Les mathématiques modernes et leur enseignement (réflexions d'un ingénieur)*. La Pensée Catholique. Nº 133.

- OUSSET, J.: *Marxismo y Revolución*. Col. Clásicos Contrarrevolucionarios. Ed. Cruz y Fierro. Bs. As., 1977.
- *Marxismo-Leninismo*. Ed. Speiro S. A. Madrid, 1967.
- PALACIO, A. R.: "Apuntaciones metodológicas sobre la enseñanza de las matemáticas". En: *Ruta del I. I. P.* Nº 16.
- PIAGET, J.: *Seis estudios de Psicología*. Ed. de Bolsillo. Ed. Corregidor. Bs. As., por autorización de Barral Editores S. A. Barcelona, 1973.
- *Los procedimientos de la Educación Moral*. En: *La Nueva Educación moral de Piaget J., Petersen P., Wodehouse H. y Santullano L.* Ed. Losada S. A. Col. La Escuela Activa. Bs. As., 1967.
- *La Epistemología genética*. Barcelona, 1970.
- *Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia. Filosofía y Psicología*. Ed. Caldén. Bs. As., 1976.
- *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique. Bs. As., 1977.
- *Psicología y Pedagogía*. Ed. Ariel. Barcelona-Caracas-México, 1980.
- *Sabiduría e ilusiones de la Filosofía*. Península. Barcelona, 1970.
- *Biología y Conocimiento*. México. Siglo XXI, 1969.
- *Naturaleza y métodos de la Epistemología*. Ed. Proteo. Bs. As., 1970.
- *El juicio moral en el niño*. Madrid. Beltrán. 1935.
- PIAGET y otros: *Epistemología de las ciencias humanas*. Ed. Proteo. Bs. As., 1972.
- PIEPER, J.: *El ocio y la vida intelectual*. Ed. Rialp S. A. 1970.
- *El amor*. Ed. Rialp, 1972.
- *Justicia y Fortaleza*. Ed. Rialp, 1968.
- PÍO XI: *Divini Illus Magistri. Doctrina Pontificia. Documentos Políticos*. Tomo II. B. A. C. Madrid, 1953.
- PLANCHARD, E.: *La Pedagogía contemporánea*. Ed. Rialp. Madrid, 1975, 6ª ed.
- PLATÓN: *Obras Completas*. Ed. Anaconda. Bs. As., 1946.
- *La República o El Estado*. Col. Austral. Espasa Calpe Argentina S. A. 1966.
- *Diálogos*. Col. Austral. Espasa Calpe Argentina S. A. 1966.
- RANDLE, P. H.: *La Universidad en ruinas*. Ed. Almena. Bs. As., 1974.
- *¿Hacia una nueva Universidad?* EUDEBA, 1968.
- *El método de la Geografía. Cuestiones epistemológicas*. OIKOS. Bs. As., 1978.
- RANDLE, P. H., EDITOR: *La contaminación ambiental*. OIKOS. Bs. As., 1979.
- RINALDI, F.: *Filosofía y Educación*. Córdoba, 1979.
- ROUSSELOT, P. S.J.: *L'Intellectualisme de Saint Thomas*. Bibliothèque des Archives de Philosophie. París, 1936.

- ROUSSEAU, J.: *Emilio o la Educación*. Biblioteca Científica Filosófica. Madrid. Daniel Jorro ed. Calle de la Paz 23, 1916.
- *Discurso acerca del origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Ed. Aguilar. Madrid S. A., 1973.
- RUTZ SÁNCHEZ, F.: *Fundamentos y fines de la educación*. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 1978.
- SACCHI, M. E.: "La terapéutica del dolor y la tristeza según Santo Tomás". En: *Psychologica*. Nº 2.
- SÁNCHEZ HIDALGO, E.: *Psicología Educativa*. Río Piedras. Puerto Rico. Ed. Universitaria, 1965.
- SALINAS, P.: *La voz a ti debida*. Bibl. Clásica y contemporánea, Ed. Losada S. A. Bs. As., 1971.
- SAN AGUSTÍN: *Confesiones*. Col. Austral. Espasa Calpe Argentina S. A., 1968.
- SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. *La Escuela Católica*. Ed. Don Bosco y Ed. Claretiana, La Plata-Bs. As., 1977.
- SAUVY, A.: *Los mitos de nuestro tiempo*. Nueva Colección Labor. Barcelona, 1972.
- SANTO TOMÁS: *Comentario al libro del alma de Aristóteles*. Fundación Arche. Bs. As., 1978.
- SANTALÓ, L. A.: "La enseñanza de la Matemática: de Platón a la Matemática Moderna". En: *Ruta del I. I. E.* Nº 13.
- "La educación matemática, hoy". En: *Ruta del I. I. E.* Nº 4.
- SARTRE, J. P.: *Las Palabras*. Ed. Losada. Bs. As., 1965.
- SCIACCA, M. F.: *Fenomenología del hombre contemporáneo*. Cuadernos de la Dante, Nº 11. Asociación Dante Alighieri. Bs. As., 1957.
- SHAFFER, P. W. y SNOW, J. H.: *El genio de las mareas*. Long House Inc. New York, 1953.
- SOMBART: *El Burgués*. Bs. As. Oresme, 1953.
- SOROKIN, P. A.: *Achaques y manías de la Sociología Moderna y ciencias afines*. Ed. Aguilar S. A. Madrid, 1957.
- *La crisis de nuestra era*. Espasa Calpe Argentina S. A. Bs. As., 1948.
- SKINNER, B. F.: *Tecnología de la enseñanza*. Nueva Colección Labor. Barcelona, 1973.
- SOUSTELLE, J.: *Carta abierta al Tercer Mundo*. Bs. As., Emecé, 1973.
- SPENCER, H.: *La educación intelectual, moral y física*. D. Appleton y Compañía. New York, 1913.
- SPENCER, R. A. P. DE y GIÚDICE, M. C. M. DE: *Nueva Didáctica Especial*. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1968.

- STOCKER, K.: *Principios de Didáctica Moderna*. Ed. Kapelusz. Bs. As., 1960.
- SUADEAU, R.: *Los nuevos métodos de Educación Física*. Paidós. Bs. As., 1972, 3ª ed.
- SUJOMTINSKI, V.: *Pensamiento Pedagógico*. Ed. Progreso. Moscú, 1975.
- TABA, H.: *Elaboración del Currículo*. Ed. Troquel. Bs. As., 1976.
- THORNDIKE, E. L.: *Human Learning*. The Century Company. New York, 1931.
- *The fundamentals of Learning*. Columbia University. New York, 1932.
- *Selected Writings from a connectionist's Psychology*. New York, 1949.
- TIRADO BENEDI, D.: *Antología pedagógica de San Agustín*. Ensayos Pedagógicos. Fernández Ed. S. A. México, 1966.
- TORRES TRAVERSO, Z.: *Apuntes de Educación Física*. Ed. Crespillo. Bs. As., 1968.
- UNIVERSIDAD DE BELGRANO. Instituto de Investigaciones de Enseñanza no Convencional de la Facultad de Tecnología. *Nuevos enfoques de enseñanza para la década del 80*. Instrucción asistida por computadora. Bs. As., agosto de 1979.
- VARIOS: *Iglesia y Educación*. Ed. Don Bosco y Ed. Claretiana. Bs. As.-La Plata, 1977.
- VIANA SANTA CRUZ, J. A. J.J.: "¿Existe alguna advocación mariana que sea particularmente propicia a los matemáticos?" En: *Mikael*. Nº 17.
- WALSH, G. S.J.: *Humanismo Medieval*. La espiga de oro. Bs. As., 1943.
- WEBER, A.: *Historia de la cultura*. F. C. E. México, 1965.
- WOODRUFF, A. D.: *The Psychology of Teaching*. New York, 1946.
- ZURETTI, J. C.: *Compendio de Historia de la Educación. General y Argentina*. Ed. Marcos Sastre. Bs. As., 1965.

INDICE

PRIMERA PARTE

Prólogo	9
---------------	---

Vigencia y pérdida de la Identidad Escolar. Las etapas históricas de la crisis.

Introducción	15
I. El Renacimiento: Su actualidad pedagógica ...	31
II. Reforma y cartesianismo	37
III. El iluminismo	47
IV. Positivismo y pragmatismo	57
V. La Pedagogía contemporánea. Notas distintivas .	67
VI. La concepción educativa de la UNESCO	103
VII. Piaget	121

SEGUNDA PARTE

Algunas proyecciones del problema pedagógico

I. La enseñanza de las asignaturas	161
II. La tecnología educativa	199
III. Contenidos programáticos	215
IV. Perspectivas	223
V. Rectificaciones posibles	233
Bibliografía	261

La composición mecánica y armado de esta edición se realizó en la ciudad de la Santísima Trinidad y Puerto de Santa María de los Buenos Aires, en Linotipia Bello, Carlos Calvo 2908, y la impresión estuvo a cargo de Talleres Gráficos Yunque, Combate de los Pozos 968.

Se terminó de imprimir el 7 de marzo de 1981, Festividad de SANTO TOMÁS DE AQUINO (1224-1274), "el más santo entre los doctos y el más docto entre los santos" (León XIII), "Maestro insustituible de sabiduría humana y divina" (Pablo VI), que "predicaba con los ojos cerrados, contemplativos y dirigidos al cielo" (Juan de Blas), y que por recompensa a su entera consagración al estudio y la enseñanza, no pidió otro cosa más que la Cruz de Cristo.



todo logía de la investigación y el compromiso apasionado con el Bien, la Verdad y la Belleza.

EL LIBRO. El pensamiento moderno es un "puro intento matemático formulístico por apoderarse e instrumentar la realidad". Consecuentemente, el hombre moderno ha perdido la posibilidad de develar y desentrañar los misterios del ser. Atrapado en las redes del utilitarismo ya no posee la capacidad de contemplar libremente la realidad.

Este libro trata precisamente de la muerte de la contemplación en la Escuela moderna; verdadera deshumanización de uno de los ámbitos más profundamente humano. El problema se plantea —y se resuelve— entonces, desde sus raíces más hondas. La crisis educacional que hoy muchos reconocen no es una mera cuestión de métodos, textos o programas, sino de pérdida y desdibujamiento de la auténtica naturaleza de la escolaridad.

Es ésta una obra especulativa y polémica. El tema en sí mismo entabla polémica con todos aquellos que de una manera conciente o inconciente intentan destruir el ser íntimo, recóndito del hombre, negándole su posibilidad de trascendencia; y que han proyectado esa desintegración a la Escuela, quebrando su verdadera identidad y su misión especialísima que es el cuidado y el cultivo del alma.

A la luz de esta idea central, se analizan las distintas corrientes pedagógicas a través de la historia, con especial dedicación a aquellas que dominan el panorama contemporáneo. Y es aquí, cuando se pone en descubierto los errores y riesgos de ciertas posturas predominantes como las de **Piaget, Bloom o Skinner**. En tal sentido, **PEDAGOGIA Y EDUCACION** desmonta antiguas y nuevas falacias que han convertido a la educación en un campo propicio para la siembra de pensamientos y prácticas revolucionarias.

Pero el libro nos propone además, una *theoria* educativa, una alternativa válida y posible que, sin desconocer lo positivo que puedan tener los actuales aportes, se funda principalmente en el marco y en el orden del pensamiento clásico, que, en tanto clásico, es intemporal, respetuoso y reverente de la realidad del hombre.

"Rehabilitación de la vida contemplativa y práctica de la Pedagogía de los Arquetipos; en esto podría sintetizarse nuestra propuesta", escribe A. CAPONNETTO. El lector podrá comprobar la urgencia y la conveniencia de concretar esta propuesta.

